



Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA MEJORAR LA COMPETENCIA ORAL DEL ALUMNADO DE PMAR

Alejandra Fedi Martínez

Trabajo Fin de Máster 2020 - 2021

Director: Alfredo Asiáin Ansorena

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación

Universidad Pública de Navarra

*Gracias a Alfredo, por la esmerada dirección de este trabajo.
También a Susana por su atención durante las prácticas
y a todo el alumnado que ha participado en este trabajo.*

RESUMEN

Este trabajo pretende ahondar en las causas del desajuste escolar del alumnado de PMAR de un centro concertado de modelo G de la Comarca de Pamplona. Aunque las hay de tipo cognitivo y socioeconómico, apuesta por incidir en los factores socioemocionales para mejorar sus resultados académicos. Se propone dos objetivos generales: desarrollar las habilidades socioemocionales del alumnado de PMAR y mejorar su competencia oral. Como preguntas de investigación se ha comprobado si la mejora de los factores socioemocionales implica una mejora de la competencia oral y si la imagen social del alumnado en las redes sociales puede constituir una herramienta didáctica que aumente la motivación y contribuya a la mejora de la competencia oral. Se han obtenido datos a través de un test de inteligencia emocional; de la evaluación del trabajo de expresión oral realizado por el alumnado en el pretest y posttest, a través de una rúbrica; y de una serie de entrevistas informales a su tutora. Los resultados indican que el uso de la imagen social en las redes sociales no es un factor de motivación claro, sin embargo, el desarrollo de las habilidades socioemocionales del alumnado de PMAR es clave para mejorar su competencia oral. Esta confirmación es el resultado de una intervención didáctica con este alumnado de 2º PMAR inspirada en una innovadora propuesta pedagógica australiana que trabaja la comprensión y expresión de las emociones a través del lenguaje multimodal.

Palabras clave: Educación emocional, Habilidades socioemocionales, Competencia oral, Imagen social, Alfabetización multimodal.

ABSTRACT

The following study aims to deepen the scholar maladjustment's reasons of the PMAR students of a state-subsidized school located in Pamplona. Even though there are cognitive and socioeconomic reasons, this study believes that having an impact on socioemotional factors can improve their learning outcomes. The overall objectives are to develop PMAR students' socioemotional skills and their oral competency. It has verified if the improvement of the socioemotional factors entails an improvement of the oral competency and if the students face in social networks could be a didactic tool that encourages motivation and oral competency. Datums have been obtained from an emotional intelligence test, the evaluation of the oral expression during the pretest and posttest, and from informal interviews with the students' tutor. Results show that the use of the face in social networks is not a motivational factor. However, the development of PMAR students' socioemotional skills improves their oral competency. This evidence comes from a didactic intervention with these students that was inspired by an innovative Australian pedagogical proposal that works the understanding and expression of emotions through the multimodal language.

Key words: Emotional education, Socioemotional skills, Oral competency, Face, Multimodal literacy.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. MARCO TEÓRICO	3
1.1. Competencia comunicativa oral	3
1.1.1. Planificación del discurso	3
1.1.2. Producción del discurso	4
1.1.3. Revisión del discurso	7
1.1.4. Competencia oral contemporánea: multimodalidad y multimedialidad	8
1.2. Factores que influyen en el aprendizaje de la competencia oral en el alumnado de PMAR	9
1.2.1. Factores socioemocionales para el aprendizaje	9
1.2.2. Autoconcepto y <i>face</i> o imagen social	16
1.3. Innovación con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples	21
1.3.1. Prácticas transformadoras y competencias semióticas en la comunicación del siglo XXI	21
1.3.2. El lenguaje multimodal de las emociones en el modelo australiano	26
1.3.3. Pedagogía de las alfabetizaciones múltiples	28
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	31
2.1. Objetivos generales	31
2.2. Objetivos específicos	31
2.3. Preguntas de investigación e hipótesis	31
3. METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA	34
3.1. Diseño de la investigación	34
3.2. Contextualización y selección de la muestra	35
3.3. Instrumentos para la recogida de datos	36
3.3.1. Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)	36
3.3.2. Rúbrica	39
3.3.3. Entrevista informal	41
3.4. Procedimiento	41
4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	42
5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	52
5.1. Resultados del Test de Inteligencia Emocional	52
5.2. Resultados de la competencia oral mediada por la tecnología	66
5.3. Entrevistas informales	79
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	86
CONCLUSIONES	93
BIBLIOGRAFÍA	95
ANEXOS	99

INTRODUCCIÓN

El Programa de Mejora de Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) es una medida de atención a la diversidad que se desarrolla en 2º y 3º de la ESO y que está dirigida al alumnado que presenta dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio o de esfuerzo. Llama la atención cómo el fracaso escolar que arrastra este alumnado ha minado su autoconcepto: se sienten inferiores respecto a los compañeros del grupo ordinario; manifiestan una inseguridad que les convence de su incapacidad para alcanzar las metas escolares y que, en ocasiones, contamina otras esferas de sus vidas; y carecen de expectativas y de motivación. Ante esta realidad, el trabajo que nos ocupa pretende, en primer lugar, averiguar qué puede haber empujado a estos adolescentes hacia la vía de salida del sistema educativo obligatorio: ¿solo factores cognitivos y socioeconómicos o también factores socioemocionales? La investigación se centra en estos últimos y estudia cómo se pueden trabajar en la escuela. Así, se aprovechan las prácticas que su autora ha realizado con el alumnado de PMAR para llevar a cabo una intervención didáctica con un objetivo: contribuir a la mejora de su rendimiento académico en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a través de la educación emocional.

La razón principal por la que apuesta por este tipo de factores es que la inteligencia emocional ha surgido como un constructo clave en la investigación educativa moderna. De hecho, diferentes estudios científicos han demostrado que la inteligencia emocional puede ser desarrollada mediante la intervención directa y cómo el entrenamiento de las habilidades incluidas en la inteligencia emocional influye de forma significativa en la mejora del bienestar psicológico y social, así como del rendimiento académico (Brackett et al., 2011; Nelis et al., 2009; Ruíz-Aranda et al., 2012).

Ya en la década de los noventa, el concepto de inteligencia emocional fue propuesto por Mayer y Salovey a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Este autor fue uno de los primeros en plantear que la inteligencia no es una capacidad unidimensional sino que coexisten inteligencias independientes y múltiples, de hecho, propuso ocho tipos de inteligencia (Gardner, 1995). Esto sentó las bases del concepto de inteligencia emocional, que se empleó por primera vez en un artículo publicado por Mayer y Salovey en 1990 y que posteriormente fue divulgado y popularizado por Goleman.

Según el modelo de Goleman (Goleman, 1996) la inteligencia emocional está constituida por cinco componentes. Tres de ellos, el conocimiento de las propias emociones, el control de las mismas para que su expresión sea apropiada y la capacidad para motivarse a uno mismo, están relacionados con la inteligencia intrapersonal, mientras que los otros dos: el reconocimiento de las emociones ajenas y la capacidad de establecer relaciones, tienen que ver con la inteligencia interpersonal.

Por su parte, el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997) coincide con el de Goleman y además incluye la capacidad de emplear las emociones para facilitar el razonamiento y la capacidad de discriminar las emociones negativas y potenciar las positivas.

Un tercer modelo de inteligencia emocional que se incluye entre los más reconocidos en el campo de la Psicología, es el de Bar-On (Bar-On, 2000) quien también alude a un componente intrapersonal que abarca la comprensión de las propias emociones, la capacidad de aceptarse a uno mismo, la capacidad de sentirse seguro de uno mismo, la asertividad y la autorrealización; así como un componente interpersonal que tiene que ver con la habilidad para comprender y apreciar los sentimientos de los demás, con la capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias y con la responsabilidad social. Además, este autor añade el componente del manejo del estrés, el componente de adaptabilidad y el componente del estado anímico general que comprende la felicidad, es decir, la capacidad de sentir satisfacción con la vida, y el optimismo.

Los tres modelos comparten una serie de elementos. Todos persiguen la autoconciencia emocional, la expresión y regulación de las emociones, la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas aptitudes, enfocadas a enriquecer el desarrollo personal y social del individuo, constituyen una competencia básica para la vida: la competencia emocional, cuyo desarrollo desemboca en la educación emocional: un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de la competencia emocional como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objetivo de capacitarle para la vida y aumentar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2007).

Por todo esto y dado que la educación, más allá de lo cognitivo, ambiciona preparar al estudiante para la vida y que, en esta línea, el enfoque memorístico ha sido desplazado por el enfoque competencial, la educación emocional resulta esencial. Así, el trabajo que no ocupa se ha propuesto valerse de esta herramienta para combatir el fracaso escolar en el ámbito de la lengua que presenta el alumnado de PMAR.

1. MARCO TEÓRICO

A partir del problema detectado, este trabajo pretende trabajar la competencia oral del alumnado de PMAR. Para esto va a investigar qué factores socioemocionales influyen en el aprendizaje de esta competencia y a localizar un modelo pedagógico que responda a las necesidades de este alumnado.

1.1. Competencia comunicativa oral

Tradicionalmente, la escuela, en el ámbito de la lengua, se ha focalizado en la enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura, mientras que la habilidad de la expresión oral ha quedado relegada a un segundo plano. Sin embargo, la vida exige un nivel de comunicación oral tan alto como de redacción escrita puesto que una persona que no puede expresarse de manera clara, coherente y correcta limita sus aptitudes personales y profesionales. Por esto resulta fundamental que la competencia lingüística abarque la competencia oral. No se trata de enseñar a hablar desde cero puesto que el alumnado se defiende en las prácticas discursivas en las que participa: las coloquiales. Se trata de poner énfasis en la adquisición de los usos orales que no se dan en el entorno habitual del alumnado: situaciones académicas como exámenes orales, exposiciones o entrevistas y comunicaciones de ámbito social como exposiciones, debates o tertulias (Cassany et al., 1994).

Cabe clarificar la diferencia entre las comunicaciones autogestionadas (singular) y las plurigestionadas (dual y plural). Las primeras, tienen que ver con el arte de la oratoria, de hablar en público, y requieren de la capacidad de preparación y autorregulación del discurso. Por su parte, las segundas están relacionadas con el arte de la conversación y del intercambio y ponen el énfasis en la interacción y la colaboración comunicativa. Dado que este trabajo y la intervención didáctica que propone están enfocados a la comunicación oral autogestionada, las habilidades que se detallan a continuación tienen que ver con la competencia oral en este tipo de comunicaciones. Estas habilidades se han agrupado en siete componentes propuestos por Vilà y Castellà (2014) organizados a su vez en dos bloques: planificación del discurso y producción del discurso.

1.1.1. Planificación del discurso

La oralidad, en concreto la oralidad formal, requiere una preparación intensiva tanto del tema como de la intervención (Cassany et al., 1994; Vilà y Castellà, 2014).

A) Componente conceptual

Dado que dominar aquello de lo que se habla es fundamental, una vez el orador tiene claro el tema y la finalidad comunicativa (informar, convencer, narrar, describir, contraargumentar...), debe recabar información y organizarla, que no acumularla, jerárquicamente.

B) Componente organizativo

Asimismo, el orador debe proyectar la estructura de la intervención oral: introducción (debe atraer la atención del auditorio y predisponerlo positivamente para la continuación del discurso) desarrollo (debe subdividirse en pocos puntos porque de lo contrario el oyente puede perderse) y conclusión (debe asegurar el mensaje, destacar la idea más importante). Para no desequilibrar el peso de cada una de estas partes es importante que planeé cuánto tiempo va a dedicar a cada una de ellas. Por último, debe preparar un guion, visual y práctico, que pueda consultar durante la intervención para recordar las ideas principales del discurso.

1.1.2. Producción del discurso

C) Componente contextual

Comunicar implica, en muchas ocasiones, persuadir al auditorio. Para esto, el orador necesita conocer y adaptarse a las características de la audiencia, aplicar estrategias de la cortesía verbal y recurrir a recursos retóricos (Vilà y Castellà, 2014). Así, a lo largo del proceso de planificación, el orador debe considerar las particularidades de la audiencia para adecuar su discurso a ella y, durante la intervención, prestar atención a las respuestas no verbales. Y es que una parte muy importante del éxito del orador consiste en tener en cuenta a las personas que lo escuchan. Además, el orador debe saber aplicar las estrategias de la cortesía verbal para optimizar la imagen del receptor y atenuar la fuerza imperativa del mensaje. Por otra parte y dado que la capacidad humana de prestar atención es intermitente en el tiempo y variable según los oyentes, el orador también debe emplear recursos retóricos para captar y mantener la atención del auditorio.

Otra habilidad importante referente al componente contextual es la de negociar el significado (Cassany et al., 1994). Esta implica que el orador adapte el grado de especificación del texto a su interlocutor o audiencia; que, durante la intervención, sea capaz de evaluar la comprensión del otro o de los otros; y que emplee los recursos necesarios para hacerse entender como, por ejemplo, circunloquios para suplir vacíos léxicos.

D) Componente psicológico:

El orador necesita tener seguridad para hablar en público. Esta seguridad depende, en parte, de la planificación y preparación tanto de los temas como de las intervenciones, así como de la práctica y la experiencia del orador, pero también está subordinada a su personalidad. Y es que la seguridad para hablar en público requiere tener seguridad en uno mismo, lo que a su vez implica poseer un autoconcepto positivo, así como saber manejar el nerviosismo (Vilà y Castellà, 2014). Además, la personalidad y el carisma que transmite el orador es un factor que influye sobremanera en la percepción de los receptores de la alocución. De hecho, la credibilidad y la seducción dependen en gran medida de la convicción y la autenticidad con las que se muestra el hablante. (Castro, 2013)

E) Componente lingüístico

Cabe resaltar que así como el lector de un texto escrito tiene la oportunidad de parar, volver atrás y releer para mejorar la comprensión de lo que leído, el oyente de un discurso

oral debe procesar lo que escucha en tiempo real. Por esto es imprescindible que el orador conozca el tema en profundidad, tenga clara la estructura y posea un saber lingüístico que le permita enlazar las distintas partes con claridad y cohesión. El uso de conectores resulta fundamental para mostrar al oyente la organización del contenido y la relación lógica entre las ideas y para, de este modo, facilitarle la tarea de darle sentido. Además, a mayor riqueza léxica, mayor será la variación y la precisión de los conectores y la concreción de las ideas. Asimismo es importante que el orador evite las repeticiones, las frases inacabadas y las muletillas. (Vilà y Castellà, 2014)

F) Componente no verbal

La comunicación no verbal incluye todo aquello que, sin recurrir a la palabra, transmite un significado. Abarca un gran número de elementos entre los que destacan los siguientes: la mirada, la postura y los movimientos y la gestualidad (Fonseca, 2005).

- **Mirada.** La primera habilidad física que debe llevar a la práctica el orador es la de mantener el contacto visual con el oyente porque la comunicación oral se establece y se mantiene mediante la mirada. Esta, además, debe reflejar naturalidad y convicción de ideas puesto que esto hace que el público dé credibilidad al mensaje.

- **Postura y movimientos.** Dado que la postura refleja el estado de ánimo, la postura que el orador adopta influye en la percepción que los oyentes tienen de él. Para ser eficaz en este aspecto, el orador debe aprender a pararse erguido y moverse con naturalidad.

- **Gestualidad.** Se reciben mejor los gestos lentos, elegantes, amplios y sostenidos. Las convenciones sobre el gesto, sobre su cantidad y tipos varían según las culturas, pero todas coinciden en que deben ser naturales, armónicos y coherentes con el contenido del discurso.

G) Componente prosódico:

La voz, como elemento fundamental de la comunicación oral, influye en la eficacia del mensaje, por lo que el orador debe tener en cuenta las características principales de la voz: el volumen, la vocalización, la entonación, la velocidad, el ritmo, y las pausas (Vilà y Castellà, 2014).

- **Volumen.** El volumen es importante no solo para que se oiga al orador, sino que también interviene en la sensación de fuerza, seguridad y afirmación personal que este transmite.

- **Vocalización.** El orador debe articular sus palabras porque esto mejora la transmisión del mensaje.

- **Entonación.** El orador necesita modular el tono de su voz para resaltar determinadas palabras y frases evitando así que toda la información llegue dentro de un mismo paquete sin discernir qué es lo más importante. Además, a través de la entonación, debe aportar expresividad tanto para evitar la monotonía como para transmitir emoción.

- **Velocidad, ritmo y pausas.** El orador no debe hablar muy lento porque puede aburrir, pero tampoco debe hacerlo demasiado rápido porque el oyente puede llegar a no entender las palabras. Además, es importante que domine la pausa y el silencio. Estos elementos, bien colocados, señalan el final de una unidad de información, sirven para dar énfasis a una idea o suspense a una historia y permiten al auditorio reflexionar sobre lo que se ha dicho.

En la siguiente tabla se presentan de manera esquemáticas las habilidades características de la competencia oral.

Tabla 1

Habilidades de la competencia oral

Planificación del discurso	
Componente conceptual (tema)	<ul style="list-style-type: none"> – Seleccionar el tema – Seleccionar la finalidad comunicativa – Recabar información – Organizar la información jerárquicamente
Componente organizativo (intervención)	<ul style="list-style-type: none"> – Organizar la estructura de la intervención oral (introducción, desarrollo y conclusión) – Determinar el tiempo para cada parte de la intervención – Preparar el guion de la intervención oral
Producción del discurso	
Componente contextual	<ul style="list-style-type: none"> – Adecuar el discurso a la audiencia – Aplicar estrategias de la cortesía verbal – Emplear recursos retóricos – Negociar el significado – Adaptar el grado de especificación del texto – Evaluar la comprensión del interlocutor – Hacerse entender
Componente psicológico	<ul style="list-style-type: none"> – Tener seguridad en uno mismo – Trabajar el autoconcepto – Controlar los nervios – Mostrar convicción y autenticidad en lo que se dice

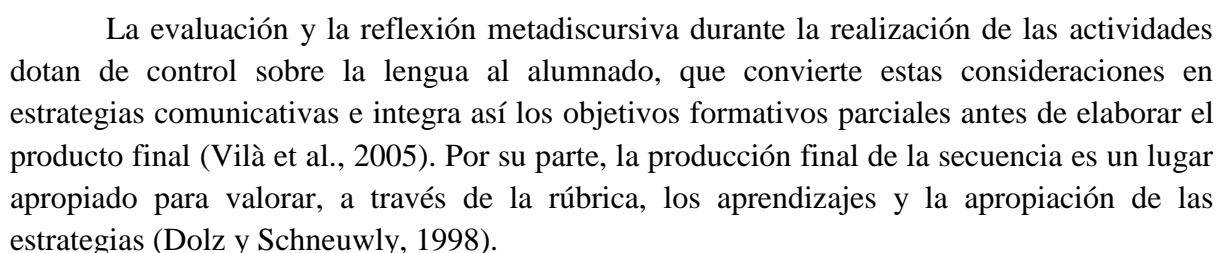
Componente lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> – Exponer el tema y las ideas de manera clara y cohesionada – Emplear conectores – Expresar riqueza léxica – Evitar repeticiones, frases inacabadas y muletillas
Componente no verbal	<ul style="list-style-type: none"> – Mirada. Mantener contacto visual con el oyente – Postura. Mantener una postura erguida – Movimientos. Moverse con naturalidad – Gestualidad. Emplear gestos lentos, amplios y sostenidos + coherentes con el contenido de discurso
Componente prosódico	<ul style="list-style-type: none"> – Volumen. Emplear un volumen lo suficientemente alto como para que todos los oyentes puedan oír – Vocalización. Vocalizar, articular las palabras – Entonación. Transmitir sentimiento y emoción a través de la entonación – Velocidad y ritmo. Hablar a una velocidad ni tan lenta que aburra ni tan rápida que no se entienda – Pausas. Emplear pausas y silencios

1.1.3. Revisión del discurso

La didáctica de la expresión oral ha sido trabajada desde hace años y con muy buenos resultados por el equipo de Dolz. Tanto es así que sus secuencias didácticas de la enseñanza de lo oral se han convertido en un referente a nivel internacional. Y es que su equipo ha demostrado que lo oral puede convertirse en un objeto relativamente preciso en el contexto de una didáctica de los géneros formales orales, los cuales integran objetivos concretos sobre diferentes dimensiones multimodales de la oralidad (recursos del lenguaje, tono, entonación, velocidad, ritmo, relación con el cuerpo, postura...) (Dolz et al., 2001; Dolz y Gagnon, 2010).

Asimismo, este equipo incide en la importancia de desarrollar escenarios comunicativos para trabajar las capacidades orales (Colognesi y Dolz, 2017), pero advierte de las dificultades para evaluarlas. Ante este reto y tal y como se puede ver en la Figura 1, Dolz recomienda realizar dos tipos de evaluación: la evaluación formativa durante la realización de las actividades y la evaluación del producto final mediante una rúbrica (Dolz y Lacelle, 2017; Dupont y Dolz, 2020). Así, la evaluación en la secuencia didáctica trabaja tanto lo formativo como el producto final.

Evaluación formativa y evaluación del producto final.



De acuerdo con estos autores, la intervención didáctica realizada en este trabajo apostó tanto por la evaluación formativa como por la evaluación del producto final. Por esto, a lo largo de las actividades realizadas con el alumnado se monitorizaron tanto los avances como las dificultades, se promovió la conceptualización y la reflexión, se atendieron las dificultades y se propusieron mecanismos de corrección de los errores. Asimismo, se empleó una rúbrica de evaluación elaborada por la propia autora después de consultar distintas fuentes (Martínez et al., 2007). Esta, además de servir para evaluar el producto final, ayudó al alumnado a tener muy presentes los objetivos formativos a lo largo de toda la intervención.

La mediación de la tecnología ha hecho que la multimedialidad y la multimodalidad caractericen la comunicación contemporánea. Esta se ha vuelto más compleja y requiere un dominio del diseño o gramática del medio, esto es, una alfabetización (Kress, 2009).

El presente trabajo ha apostado por este reto y ha querido que el alumnado desarrollase su competencia oral en un vídeo lo cual implica saber comunicar a través de este medio, es decir, conocer los distintos modos o representaciones modales de la expresión y sus relaciones de coherencia (intersemiosis). En definitiva, ha sumado cierto grado de complejidad porque comunicar oralmente a través de un vídeo requiere unas alfabetizaciones añadidas.

1.2. Factores que influyen en el aprendizaje de la competencia oral en el alumnado de PMAR

El alumnado de 2º PMAR, a quien va enfocado este trabajo, muestra una clara falta de ajuste escolar. Este concepto hace referencia a la competencia que necesita el alumnado para afrontar las tareas escolares exitosamente. Así, el alumnado muestra su ajuste escolar a través del rendimiento académico, las expectativas de continuar con los estudios, el comportamiento con los iguales y el profesorado y su satisfacción, integración y compromiso con la escuela (Fernández et al., 2019). Por lo tanto, el ajuste escolar refleja aspectos cognitivos y socioemocionales, aspectos que no se evidencian, al menos en el grado deseado, entre este alumnado. Las causas de este desajuste escolar son variadas, entre ellas destacan las cognitivas, socioeconómicas y socioemocionales. El presente estudio, aun teniendo presente que algunos de estos estudiantes acarrean problemas socioeconómicos, ha querido actuar sobre las causas socioemocionales porque son más controlables para la escuela. Además, estudios muy recientes (Lechner et al., 2019) han demostrado que las habilidades socioemocionales contribuyen a los resultados educativos (por ejemplo, al éxito académico y a las transiciones educativas) tanto en la infancia como en la adolescencia, independientemente de las habilidades cognitivas y el entorno socioeconómico. Asimismo, son muy apreciadas en el ámbito laboral. Otros estudios (Jackson et al., 2020) van más allá y prueban que el desarrollo socioemocional no solo previene notablemente el fracaso escolar y el abandono de los estudios, sino que es posible trabajarlo en los centros de Secundaria y que, de hecho, el sistema educativo y el modelo pedagógico influyen en la adquisición de las habilidades socioemocionales.

1.2.1. Factores socioemocionales para el aprendizaje

Trabajar las habilidades socioemocionales, es decir, mejorar el desarrollo socioemocional del alumnado de Secundaria, es desarrollar habilidades “no cognitivas” que pueden mejorar el ajuste escolar (Lechner et al., 2019). Se trata de habilidades como el autoconocimiento, autorregulación, perseverancia, mentalidad de crecimiento, motivación académica, autoeficacia, sociabilidad, empatía o asertividad, entre otras. Todas ellas tienen que ver con las emociones, todas ellas se pueden educar y entrenar y todas ellas, según diversos estudios (García, 2020) influyen en el desempeño académico, psicológico, social y, en definitiva, en el bienestar de la persona. Por todo esto, el presente trabajo ha tenido en cuenta algunos de los principales factores socioemocionales implicados en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Emociones

Las emociones son las respuestas conductuales y fisiológicas que el organismo ofrece de manera automática e involuntaria ante determinados estímulos, externos o internos, que se perciben como una amenaza o una oportunidad (Shuman y Scherer, 2014). En el ámbito educativo, se pueden considerar desde la perspectiva de la educación emocional, la cual pretende mejorar la capacidad del estudiante para identificar, comprender, expresar y regular

adecuadamente sus emociones; o se pueden entender como un factor capaz de influir en los procesos cognitivos y en la memoria.

Desde este segundo punto de vista, diversos estudios demuestran que las emociones que el estudiante experimenta durante una actividad educativa actúan sobre su capacidad para aprender o para recordar lo aprendido con independencia del tiempo o esfuerzo que invierta (Ruíz, 2020). Además, pueden influir de forma positiva, cuando intensifican el recuerdo de lo aprendido en clase; o de forma negativa, cuando desvían la atención del estudiante hacia estímulos o pensamientos superfluos (por ejemplo, cuando el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo no le permiten concentrarse en lo que hace).

Por lo tanto, dado que las emociones influyen en los procesos cognitivos y en la memoria, ¿cómo se pueden emplear para que el aprendizaje sea más efectivo? La respuesta reside en el nivel de intensidad de las emociones. Para explicarlo, cabe aclarar que en el ámbito educativo la mayoría de los psicólogos emplean dos dimensiones para clasificar las emociones. Por un lado, las emociones se distinguen en función de su nivel de intensidad. Por otro, se diferencian las emociones agradables o positivas (alegría, sorpresa, curiosidad) de las desagradables o negativas (miedo, ansiedad, tristeza).

En cuanto a su nivel de intensidad, se ha demostrado que el impacto que provocan las emociones intensas es distinto al que causan las emociones de intensidad moderada. Las primeras influyen sobre la memoria episódica que es la que registra los hechos de la vida cotidiana, pero no sobre la memoria semántica que es la que registra los conocimientos y, por lo tanto, la que interesa ejercitar en la escuela. Así, después de participar en una actividad de aprendizaje "emocionante", el alumnado recuerda el acontecimiento en sí, pero apenas nada de los contenidos de dicha actividad. Sin embargo, las emociones de intensidad moderada como la sorpresa y la curiosidad sí potencian el aprendizaje y la capacidad de recordar (Ruíz, 2020).

Por lo tanto, es el nivel de intensidad con que se produce una respuesta emocional lo que incide en la efectividad de una tarea de aprendizaje. Las emociones fuertes, tanto positivas como negativas, dificultan el razonamiento y desbordan la memoria de trabajo. Puede que el estudiante arrastre un estado emocional intenso provocado por situaciones de su vida personal o que las emociones fuertes surjan en el aula consecuencia de las interacciones sociales y de los retos que plantean las actividades de aprendizaje (prueba evaluativa, presentación en público, trabajo en grupo o una respuesta incorrecta a una pregunta del docente). En cualquier caso, estas emociones desvían la atención del estudiante y dificultan su rendimiento y, por supuesto, su bienestar. Sin embargo, cuando la activación emocional se encuentra en un nivel intermedio, el aprendizaje y la memorabilidad se potencian. Según Ruíz (2020), incluso las emociones negativas como la ansiedad, el miedo o el estrés, que surgen cuando el estudiante se enfrenta a un reto, pueden resultar beneficiosas para el aprendizaje siempre y cuando se mantengan en un nivel de activación moderado y durante un periodo de tiempo corto. En definitiva, es necesario mantener los estados emocionales en niveles de intensidad moderados para optimizar el aprendizaje.

Motivación

La motivación es un estado emocional que predispone a la persona a emprender y mantener una conducta con un objetivo determinado (Ruíz, 2020). Siempre persigue una meta, una meta que, en el caso que nos ocupa, puede ser de dos tipos: de competencia o de rendimiento. La meta de competencia caracteriza al estudiante que está interesado en aprender, esto es, en desarrollar el dominio de la materia o adquirir nuevas habilidades. En cambio, la meta de rendimiento es la que persigue el estudiante que quiere superar los retos académicos por el deseo de demostrar su valía o proteger su reputación o imagen ante los demás.

Pero, ¿de qué depende que un estudiante esté más o menos motivado? Según las teorías cognitivas de la motivación, hay dos factores que determinan la motivación del alumnado: el valor subjetivo del aprendizaje y las expectativas. Es decir, el alumnado se siente motivado cuando valora lo que aprende y cuando cree que es capaz de aprenderlo.

- Valor subjetivo

La motivación para aprender algo varía en función de la importancia que el estudiante otorga al objeto de aprendizaje. Así, el que le atribuya más o menos valor depende de dos factores: el valor intrínseco y el valor extrínseco del objeto de aprendizaje (Ruíz, 2020). En el primer caso, el estudiante considera que aquello que va a aprender tiene valor en sí mismo. Tradicionalmente se ha dado por hecho que este tipo de motivación dependía exclusivamente de las preferencias de cada estudiante y que, por lo tanto, el profesorado no podía influir en ella. Sin embargo, tal y como explica Ruíz (2020), sí puede promoverse en función de la manera en que el docente plantee y desarrolle las actividades de aprendizaje. Por su parte, el valor extrínseco tiene que ver con la búsqueda de recompensas o la evitación de castigos. Así, la motivación intrínseca se asocia a las metas de competencia, mientras que la motivación extrínseca, a las metas de rendimiento. *A priori*, esta puede parecer menos deseable que la primera, pero es importante por varias razones. A veces, porque es la única manera de que el estudiante se aproxime al objeto de aprendizaje, lo cual puede desembocar en que descubra y desarrolle un interés personal. Otras, porque puede incluir metas nobles como las vinculadas con la utilidad, cuando lo que se aprende está relacionado con algún aspecto de la vida del estudiante; o con el impacto social o medioambiental, cuando el objeto de aprendizaje, en forma de proyecto, trasciende el aula o incluso el centro educativo (Ruíz, 2020).

- Expectativas

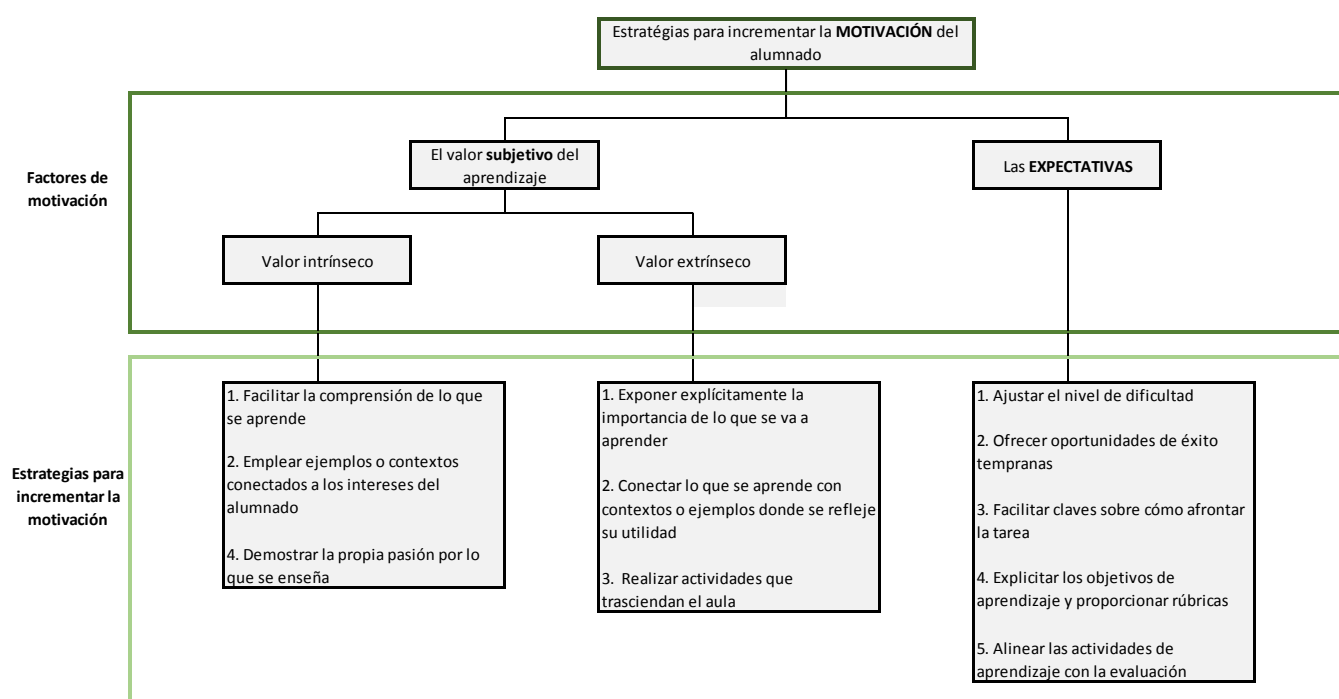
Las personas solo se sienten motivadas a perseguir las metas que creen que pueden alcanzar. Así, cuando a un estudiante se le presenta un reto, lo primero que hace es sopesar si será capaz de superarlo o no. A la medida con que se considera capaz de alcanzar la meta de aprendizaje se le denomina autoeficacia. Si piensa que fracasará, evitará afrontar la tarea y si esto no es posible, como suele ocurrir en el ámbito escolar, no le dedicará ni el tiempo ni el esfuerzo ni la concentración necesarios porque el fracaso solo se entiende en caso de haberlo

intentado realmente (Ruíz, 2020). Esto es así porque las emociones derivadas del fracaso resultan desagradables, mientras que las originadas por el éxito complacen.

En conclusión, la motivación tiene una gran impacto sobre el aprendizaje y depende tanto del valor subjetivo del objeto de aprendizaje, como de las expectativas que el alumnado tiene sobre su propia capacidad de aprender. Por lo tanto, para mejorar el rendimiento académico es necesario incrementar la motivación del alumnado atendiendo al valor subjetivo y a las expectativas. Así, en la Figura 2, se presentan una serie de métodos, basados en la evidencia, que contribuyen a este fin (Ruíz, 2020).

Figura 2

Estrategias para incrementar la motivación del alumnado



Creencias

Tanto el valor que el estudiante otorga a las metas de aprendizaje como sus expectativas de alcanzarlas son subjetivas y se fundamentan en creencias, es decir, en ideas previas que ha desarrollado a lo largo de su trayectoria escolar en función de sus experiencias. Ideas sobre, por ejemplo, cómo cree que se aprende mejor, cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás y qué grado de complejidad piensa que tienen los objetos de aprendizaje y las metas académicas. Así, como se muestra en la Figura 3, estas creencias condicionan su valores y expectativas y, por lo tanto, su motivación (Ruíz, 2020).

Figura 3

Relación entre creencias, valores y expectativas y motivación



De todas formas, Ruíz (2020) matiza que no son las experiencias en sí la base de las creencias, sino la interpretación que el estudiante hace de esas experiencias y, en concreto, las causas que les atribuye.

o Atribuciones

El hecho de que un estudiante se sienta capaz o no de aprender algo depende de qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos previos con dicho objeto de aprendizaje. Si percibe que son causas fijas e incontrolables, sus expectativas sobre sus propias capacidades se ven limitadas. Si, por el contrario, cree que sus éxitos o fracasos dependen de factores modificables que están en sus manos, la autoeficacia aumenta y se ve menos comprometida.

Por esto, inculcar al alumnado que ni sus éxitos ni sus fracasos dependen de causas fijas e incontrolables, sino de factores que están en sus manos como el esfuerzo, la dedicación o las estrategias de aprendizaje puede tener consecuencias positivas sobre sus expectativas y, consiguientemente, sobre sus resultados de aprendizaje. Una manera de contribuir a esto es enfocar el *feedback* al trabajo realizado y no a las cualidades innatas del estudiante (Ruíz, 2020).

o Teoría de las mentalidades

Conceder más valor al esfuerzo que a la habilidad innata repercute de manera positiva sobre el aprendizaje y la motivación. Pero además, tiene efectos directos sobre la habilidad (Dweck, 2000). Y es que según la teoría de las mentalidades de Dweck (2000) los estudiantes pueden adoptar una mentalidad fija respecto a las habilidades académicas (las cuales se relacionan con la inteligencia) si asume que no puede cambiarlas porque son innatas, lo cual es una creencia autolimitante; o una mentalidad de crecimiento si cree que puede mejorarlas con la práctica.

El desarrollo de una u otra mentalidad influye en cómo los estudiantes interpretan sus éxitos y fracasos y en el tipo de metas que eligen. Así los estudiantes con una mentalidad fija, al asumir que la inteligencia es una habilidad fija, asocian el error con la incapacidad. Por esta razón, si tienden a sacar buenas notas, perseguirán metas de rendimiento, y no de competencia, para proteger la imagen que proyectan hacia los demás. Pero si además de tener una mentalidad fija, tienden a sacar malas notas, es probable que no persigan ningún tipo de meta. Evitan los retos y las tareas de aprendizaje por miedo a equivocarse y a demostrar una

supuesta incompetencia innata. Así, prefieren atribuir su fracaso a causas ajenas, como la falta de tiempo, de interés o de ganas, que a la falta de habilidad. Sin embargo, los estudiantes con mentalidad de crecimiento interpretan el error como parte del proceso de aprendizaje y como una oportunidad para mejorar, por lo tanto, perseveran donde otros abandonan. (Dweck, 2000).

Según Dweck (2000), promover la mentalidad de crecimiento es posible y, además, puede producir cambios positivos en los resultados de aprendizaje. Al igual que con las atribuciones, la clave reside en promover el esfuerzo por encima del talento innato. De todas formas, Dweck (2020) matiza que en muchas ocasiones el esfuerzo por sí solo no es suficiente, por lo que es importante focalizarlo en estrategias de aprendizaje efectivas.

o Etiquetas y estereotipos

Aunque las evidencias indican que para dominar cualquier habilidad es más importante la práctica y el esfuerzo que el talento innato, la realidad es que las personas se atribuyen a sí mismas y atribuyen a los demás etiquetas inamovibles que los definen en relación a su capacidad de aprender. En muchas ocasiones, estas no son consecuencia de la conducta de la persona, sino que vienen impuestas por estereotipos sociales. En educación son particularmente preocupantes los estereotipos de género, étnicos y los de nivel socioeconómico. En todos estos casos, sugieren la idea de que existen grupos demográficos cuya habilidad para los estudios es inferior a la de los demás por cuestiones innatas. (Ruíz, 2020)

Así, es necesario ayudar al alumnado a desarrollar una cultura libre de etiquetas y estereotipos y, de nuevo, insistir en el valor del esfuerzo por encima del talento innato porque esto promueve el aprendizaje y la motivación.

Dimensión social del aprendizaje

Además del valor que el estudiante otorga a la tarea de aprendizaje y de sus expectativas para completarla con éxito, en todo lo cual influyen las creencias, hay un tercer factor que también repercute en la motivación del estudiante: el grado en que percibe que su entorno, y en concreto el profesorado, lo apoya y confía en él (Ruíz, 2020). Así, de la combinación de estas tres variables: valor subjetivo, expectativas (autoeficacia) y percepción del entorno en cuanto al respaldo que brinda, se derivan las siguientes conductas por parte de los estudiantes (Ambrose et al., 2010).

Tabla 2

Conductas que tiende a adoptar el alumnado en función del valor intrínseco, las expectativas de eficacia y la percepción que tenga en cuanto al respaldo que se les brinda.

	El estudiante NO percibe apoyo del entorno		El estudiante percibe apoyo del entorno	
	Valor bajo	Valor alto	Valor bajo	Valor alto
Autoeficacia baja	APÁTICO	FRUSTRADO	APÁTICO	FRÁGIL
Autoeficacia alta	EVASIVO	DESAFIANTE	EVASIVO	MOTIVADO

Como se puede observar, la percepción del estudiante respecto al apoyo de su entorno repercute si el valor que este otorga al objeto de aprendizaje es alto. Así, si el estudiante tiene interés en lo que va a aprender, pero no se siente capaz de alcanzar el reto y no percibe apoyo por parte de su entorno, se sentirá frustrado y, por lo tanto, desmotivado. En cambio, si percibe el apoyo de su entorno, su conducta será frágil, ya que, al no confiar en sus capacidades, le preocupará decepcionar a quienes creen en él. Por otra parte, si el estudiante muestra interés y cree en sus capacidades, se mostrará desafiante si no percibe el apoyo del entorno, pero motivado, si sí lo percibe. Con todo, se puede afirmar que la percepción del apoyo del entorno condiciona las emociones individuales y, por lo tanto, la manera de afrontar el aprendizaje (siempre y cuando el estudiante esté interesado por lo que va a aprender).

Asimismo, las expectativas del docente sobre la capacidad del estudiante influyen en su motivación y, en consecuencia, en su rendimiento y resultados. De hecho, los estudios que comparan las expectativas que los docentes tienen de sus estudiantes y el rendimiento académico que estos presentan muestran correlaciones. Es lo que los psicólogos educativos conocen como el efecto Pigmalión, que incide especialmente en aquellos estudiantes de colectivos que sufren los efectos de los estereotipos (Ruíz, 2020).

En definitiva, las interacciones sociales tienen consecuencias emocionales, especialmente sobre la motivación, y, por lo tanto, repercuten en los resultados de aprendizaje. Pero además, las interacciones sociales (tanto docente - alumno como alumno - alumno) también tienen una relación directa sobre el aprendizaje. Y es que tanto los estudios de Piaget como los de Vygostky corroboran el hecho de que las interacciones sociales proporcionan mayores beneficios para el aprendizaje significativo que cuando los estudiantes aprenden solos. Asimismo aseguran que el diálogo y la discusión son la clave para explicar la superioridad del aprendizaje por medio de la interacción social (Ruíz, 2020). Esto es así porque tanto el diálogo como la discusión obligan a reflexionar sobre las ideas propias, estructurarlas, darles sentido, contrastarlas y conectarlas con otras nuevas.

En esta línea, el aprendizaje cooperativo, caracterizado por la colaboración entre los miembros del grupo para que todos alcancen los objetivos de aprendizaje, cobra especial relevancia.

1.2.2. Autoconcepto y *face* o imagen social

1.2.2.1 Autoconcepto

El autoconcepto consiste en las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson et al., 1976). Es decir, se trata de la definición, de la representación cognitiva, que el sujeto hace de sí mismo, a partir de factores externos e internos.

Durante mucho tiempo el autoconcepto se consideró un constructo unidimensional y global. Sin embargo, en la actualidad se acepta una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson et al., 1976) según la cual el autoconcepto global estaría compuesto por el autoconcepto académico y el no-académico y este último, a su vez, por el autoconcepto social, el emocional y el físico. Así, el sujeto se puede autoevaluar o autopercebir en cuanto a su confianza, autoestima, competencia y habilidad en general (autoconcepto global) en áreas académicas específicas (autoconcepto académico) y en dominios no académicos como el social, emocional o físico (autoconcepto no académico) (Wolff et al., 2018).

1.2.2.2 Autoconcepto global

La imagen que la persona tiene de sí misma y a partir de la cual interactúa se basa en cuatro módulos principales (Castilla del Pino, 2000):

- El módulo erótico, que hace referencia a la oposición sexual masculino/femenino
- El módulo actitudinal, que se subdivide en tres grupos de actitudes:
 - o el pático: simpatía/antipatía
 - o el ético: menor o mayor fiabilidad
 - o el estético: bueno/malo, delicado/tosco, elegante/rudo, distinción/indistinción
- El módulo de la corporeidad, que se subdivide en tres submódulos
 - o el fisiológico: saludable/enfermizo
 - o el energético: fuerte/débil
 - o el estético: bello/feo
- El módulo intelectual, que se refiere a la oposición: inteligente/torpe.

En cada una de estas áreas, el sujeto confecciona "*yoes*" diferentes en función de las necesidades de cada situación, e incluso, oculta su rechazo hacia algunas de sus facetas personales cayendo en la impostura (Castilla del Pino, 2000). Es decir, compone imágenes de sí mismo que tengan posibilidades de éxito en las relaciones con los demás. De esta manera, los "*yoes*" aceptables y valiosos que construye para la vida pública pueden ser muy distintos de sus "*yoes*" de la vida íntima.

Asimismo, Castilla del Pino (2020) plantea la idea del equilibrio - desequilibrio que se produce en función de si el sujeto se siente satisfecho o no con los aspectos de estos módulos. Advierte que cuando existe algún tipo de vulnerabilidad esto genera una inseguridad y un autoconcepto desequilibrado que tensiona otros elementos. Por ejemplo, puede repercutir en cómo el sujeto afronta el hablar en público.

1.2.2.3 Autoconcepto académico

El autoconcepto académico, consiste en la percepción de la competencia que tiene el estudiante respecto a las distintas áreas académicas. En su orígenes, este concepto propuesto por Shavelson (1976) hacía referencia a una sola faceta académica de orden superior. Sin embargo, una década después, se consideraron dos facetas académicas de orden superior, la matemática y la verbal y, consiguientemente, se estableció la diferencia entre el autoconcepto académico matemático y el autoconcepto académico verbal (Marsh et al., 1988). En el caso que nos ocupa, nos interesa la faceta verbal, relacionada con la competencia oral. A su vez, estos autores distinguen entre autoconcepto académico verbal interno, que hace referencia a la creencia que tiene el individuo respecto a su competencia verbal y el autoconcepto académico verbal externo que alude a los logros o fracasos en esta competencia. Así, como explica Castilla del Pino (2020) el autoconcepto siempre viene dado por la confluencia entre lo que uno piensa sobre sí mismo y sus éxitos o ausencia de ellos.

En conclusión, el autoconcepto académico es especialmente relevante entre el alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria, ya que durante estos años pasa la mayor parte de su tiempo en el entorno académico. De hecho, el autoconcepto académico se convierte en la base principal sobre la que el adolescente construye la percepción de su rol como estudiante. Así, un autoconcepto académico positivo, además de ser un objetivo muy deseable en la escuela, predice la motivación, el logro académico y las conductas de elección educativa como la universidad (Wolff et al., 2018). Juega, por lo tanto, un papel fundamental en el rendimiento de los estudiantes y en sus aspiraciones.

1.2.2.4 Face o imagen social

***Face* en Goffman**

El trabajo que nos ocupa ha considerado la imagen social o *face* de los participantes, para lo cual se ha fundamentado en el concepto de *face* acuñado por Goffman. Este sociólogo centró su investigación en el análisis de lo que ocurre cuando al menos dos individuos se encuentran uno en presencia del otro. En esta interacción el emisor construye y presenta una

imagen de sí mismo que muestra lo que él quiere dejar ver y lo que los demás esperan observar. Para referirse a esta imagen utilizó el término *face*, que definió como: el valor social positivo que una persona reclama efectivamente para sí por medio de la línea que los otros suponen que ha seguido durante determinado contacto (Goffman, 1955).

Según Goffman, siempre que una persona participa en una situación de comunicación, sabe que está siendo evaluado. Así, pone en práctica el cómo debe presentarse ante los otros y vende una imagen adecuada a las exigencias de la interacción. Si cubre estas exigencias, muestra su valía social. Por esto, para Goffman, la *face* es la imagen de la persona que consiste en "los atributos sociales aprobados" (Goffman, 1959). Por lo tanto, la *face* no es lo que realmente somos, sino más bien la representación que creamos de nosotros mismos y que aspiramos a mostrar a los demás.

Estas consideraciones se han empleado hasta la actualidad en la pragmática y la interacción en la comunicación oral (Ridao, 2019).

Aunque Goffman concibió su propuesta para situaciones en las que los interlocutores se encuentran físicamente presentes, sus ideas pueden extrapolarse a las interacciones digitales y, específicamente, a las que tienen lugar en las redes sociales (Serrano-Puche, 2012). También aquí el individuo tiende a presentar una versión idealizada de sí mismo, a escoger una máscara que se ajuste al contexto de la interacción y a las impresiones que quiere causar en los demás.

Es el concepto de *face* de Goffman, pero en las redes sociales, el que sobre todo concierne a esta investigación. Es decir, la construcción social de uno mismo manifestada mediante la imagen en las redes sociales.

***Face* y cortesía**

A partir de las ideas de Goffman, Brown y Levinson ([1978] 1987) confeccionaron su teoría de la cortesía, según la cual, existe una relación entre las necesidades de imagen social o *face* y los comportamientos de cortesía.

Estos dos autores explican el comportamiento comunicativo de los individuos a partir de dos conceptos: racionalidad y *face*. El primero hace referencia a la capacidad que tiene cada individuo de servirse de los medios necesarios para conseguir sus objetivos. Por su parte, la *face* apela al prestigio que cada individuo tiene y reclama para sí y está relacionada con la cortesía. De hecho, la *face* es la base sobre la que Brown y Levinson construyeron su teoría de la cortesía porque, según ellos, salvaguardar la imagen social requiere estrategias de cortesía.

Según estos autores, todo individuo tiene una imagen pública que necesita protección porque es vulnerable. Así, distinguen dos dimensiones de esta:

1) Imagen negativa: es el deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el terreno propio.

2) Imagen positiva: es el deseo de ser apreciado por los demás y de que otros compartan los mismos deseos.

Recalcan también que existen ciertas acciones que generan conflictos de intereses y que ponen en peligro la imagen del emisor. Se denominan: acciones que amenazan la imagen pública y su repercusión es mayor o menor en función de los siguientes factores (Brown et al., 1987):

1) Poder relativo: constituye el eje vertical de la relación social, es decir, el grado de poder del receptor con respecto al emisor.

2) Distancia social: constituye el eje horizontal y apela al grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores.

3) Grado de imposición: es la exigencia de un determinado acto con respecto a la imagen pública.

Para combatir las acciones que amenazan la imagen pública, el emisor se sirve de la cortesía a través de una de las cinco estrategias propuestas por Brown y Levinson (Brown et al., 1987):

1) Abierta y directa: Préstame diez euros.

2) Abierta e indirecta, con cortesía positiva: ¿Me prestas diez euros?

3) Abierta e indirecta, con cortesía negativa: ¿No te importaría prestarme diez euros, por favor?

4) Encubierta: El cajero no funcionaba y estoy sin dinero.

5) Evitar la acción que amenaza la imagen pública.

A pesar de su trascendencia, la teoría de la cortesía de Brown y Levinson ha sido tachada de etnocentrista por diversos autores que critican que se ha basado en aspectos propios de las sociedades anglosajonas (Bravo, 1999). De hecho, el estudio de distintas lenguas y culturas ha demostrado que no existe una correlación universal entre *face* y cortesía (Haugh, 2013). Una de esas lenguas y culturas que no encaja en la propuesta de Brown y Levinson es el español, según Bravo (2017).

Así, esta autora plantea una revisión del planteamiento de Brown y Levinson que resulta muy útil para el presente estudio. Según ella, las actividades de imagen (*facework*), es decir, las actividades comunicativas que se realizan con el objetivo de confirmar, preservar o favorecer la imagen social de una persona o un grupo, implican factores que Brown y Levinson no recogieron. Destaca, por ejemplo, los aspectos socioculturales, roles sociales como los de edad y género y roles situacionales, es decir, aquellos que describen la situación comunicativa y se redefinen en su contexto. Por lo tanto, afirma que las actividades de imagen exceden los marcos de la cortesía (Bravo, 2017).

Esta autora no habla de imagen positiva o negativa, sino de actividades de imagen que, en todas las culturas, dependen de dos categorías (Bravo, 2005):

1) la de “autonomía” que abarca todos aquellos comportamientos comunicativos que le permiten a un individuo o un grupo social mostrar cómo desea verse a sí mismo.

2) la de “afiliación” que agrupa aquellos comportamientos comunicativos mediante los cuales los individuos se identifican con el grupo/s de pertenencia y que se relacionan con cómo el grupo se experimenta a sí mismo y cómo desea que los demás le vean; por ejemplo, reunir las características de “ser adolescentes”, “ser académicos”, “ser compañeros de trabajo”, “ser de la familia”, entre otros.

Por lo tanto, según Bravo (2005), no existe una relación universal entre *face* y cortesía sino entre la *face* y la autonomía o libertad que el individuo reclama para sí y entre la *face* y la identidad del grupo al que el individuo pertenece.

***Face* y redes sociales**

La importancia creciente de Internet como espacio de interacción y comunicación interpersonal se debe en gran medida a la denominada Web 2.0 o Web Social que se caracteriza por una mayor interactividad, participación y colaboración de sus usuarios respecto a la etapa precedente en la red. Hasta hace poco más de una década, el uso habitual de la web consistía en buscar y acceder a información publicada por otros. El usuario consumía los contenidos de manera unidireccional y apenas tenía oportunidades de poder interactuar (Ambròs, 2019). Sin embargo, esta situación ha cambiado por completo a raíz de la Web 2.0. Lo propio de esta es compartir información con otros, publicar contenidos, valorar y remezclar contenidos de terceros, cooperar a distancia y, en definitiva, apoderarse de la tecnología para convertirla en parte de nuestras vidas (Orihuela, 2008).

Ante esta realidad, las redes sociales han adquirido una importancia creciente como espacio de interacción y comunicación interpersonal. Posibilitan tanto mantener y consolidar relaciones que se establecieron en el mundo físico, como construir nuevos vínculos. Son espacios propicios a la sociabilidad y, por lo tanto, espacios privilegiados para que el usuario exprese su *face*.

De hecho, un elemento común a todas las redes sociales es que el usuario tiene un perfil en el que debe proporcionar la información textual y visual que permita identificarle. Así que desde el mismo momento en que el usuario se da de alta en una red social y crea su perfil, ya selecciona qué datos publica, lo cual pone de manifiesto que las redes sociales son "portales de identidad" (Escobar y Román, 2011) en las que los usuarios construyen su imagen social.

La manifestación de la *face* se prolonga en las interacciones que se producen en estas redes sociales y se va adaptando, como en las relaciones *offline*, a las exigencias de la interacción. Además, dado que no se produce un encuentro cara a cara ni tampoco necesariamente el usuario se ve interpelado por la simultaneidad temporal que sí existe en las

relaciones del mundo físico, este continúa decidiendo qué, cómo, cuánto y cuándo revelar de su identidad (Serrano-Puche, 2012). Y es que, así como Goffman consideró la actividad comunicativa como una especie de obra teatral en la que los participantes interpretan un papel que se va definiendo a medida que avanza la interacción (Goffman, 1967), las peculiaridades del entorno digital potencian esta capacidad del usuario de construir y representar un personaje, de presentar su identidad de manera controlada y selectiva, de ofrecer una versión idealizada de sí mismo.

En lo que respecta al ámbito educativo, existe un debate entre quienes apuestan por emplear las redes sociales en clase y quienes muestran sus recelos. Los autores que apelan a la prudencia explican que apenas se ha investigado al respecto y que hay pocos modelos de buenas prácticas. Además, advierten de los peligros que se pueden derivar del mal uso de las redes sociales como, por ejemplo, los problemas de privacidad (Marín y Cabero, 2019). Por el contrario, para autores como Araujo (2019) las redes sociales constituyen una oportunidad educativa ya que, desde el punto de vista socioemocional, son un puente entre el docente y el alumnado y entre el alumno y sus compañeros.

Uno de los pocos estudios que se han realizado en torno al uso de las redes sociales en el ámbito educativo, ha revelado que el alumnado de Secundaria antepone preservar su imagen social en las redes, aunque para esto tenga que falsearla, a los logros académicos que pudiera conseguir. Velar por su propia imagen es tan importante para ellos que solo aquellas propuestas didácticas que ofrezcan la posibilidad de favorecer la presentación de una imagen favorable del alumnado, que no necesariamente real, dentro del ámbito académico y del aprendizaje, tiene mayores posibilidades de ser bien acogida por el alumnado y de resultar mucho más significativa para su aprendizaje. En cambio, las actividades con redes sociales que puedan poner en peligro la *face* del alumnado no resultarán motivadoras (García-Ruiz et al., 2018)

1.3. Innovación con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples

1.3.1 Prácticas transformadoras y competencias semióticas en la comunicación del siglo XXI

La desmotivación y el autoconcepto negativo que posee el alumnado de PMAR demandan que la práctica que se realice con ellos sea transformadora. Desde los postulados actualizados del *New London Group* (Bezemer y Krees, 2015), una práctica transformadora exige previamente:

- 1) Ser una práctica situada (bien contextualizada y real).
- 2) Desarrollar una instrucción explícita.
- 3) Fomentar un encuadre crítico.

La intervención didáctica que se ha llevado a cabo con motivo del presente trabajo ha aspirado a ser transformadora. Para esto, ha cumplido con los requisitos recién mencionados y, además, ha incidido en dos factores. Por un lado, en las habilidades socioemocionales

porque resultan clave para el alumnado de PMAR y, por otro, en las competencias semióticas multimodales porque el producto final consistía en trabajar la competencia oral a través de la grabación de un vídeo.

El reconocimiento de la importancia de las habilidades socioemocionales es creciente. En el contexto educativo, la UNESCO ha incidido en la trascendencia del aprendizaje socioemocional y ha señalado como fundamentales en el siglo XXI habilidades socioemocionales como la autogestión, autorregulación, capacidad de iniciativa, creatividad, resiliencia, responsabilidad, comunicación, colaboración, empatía, compasión, conciencia social, solución de problemas y la toma responsable de decisiones. Asimismo, se han diseñado programas educativos para apoyar su desarrollo que se han agrupado bajo el nombre genérico de programas de aprendizaje socioemocional. Países como Estados Unidos, Brasil, Colombia, Perú, Noruega, Dinamarca, Alemania o Reino Unido han incluido la promoción de su desarrollo como un objetivo en sus sistemas educativos y México y Chile las han introducido específicamente en sus planes de estudio (García Cabrero, 2020).

En España, donde la educación ambiciona preparar al alumnado para que afronte las diversas situaciones que se puede encontrar a lo largo de la vida, se ha generado, en los últimos años, un movimiento que apoya la educación emocional como innovación psicopedagógica (Pérez y Filella, 2019). Y es que la educación emocional tiene como objetivo contribuir al desarrollo integral de la persona capacitándole para la vida. De hecho, Bisquerra (2003, p.21) la define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con el objeto de capacitarle para la vida. Todo esto tiene como finalidad aumentar su bienestar personal y social”.

En este proceso educativo resulta imprescindible que se enseñen al alumnado contenidos sobre las emociones. Así, la educación emocional implica pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. No se trata de educar poniendo afecto en el proceso educativo, sino de impartir conocimientos teóricos y prácticos acerca de las emociones (Bisquerra, 2003). Concretamente, consiste en desarrollar las competencias emocionales, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos y comportamientos que permiten comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Ortega 2010).

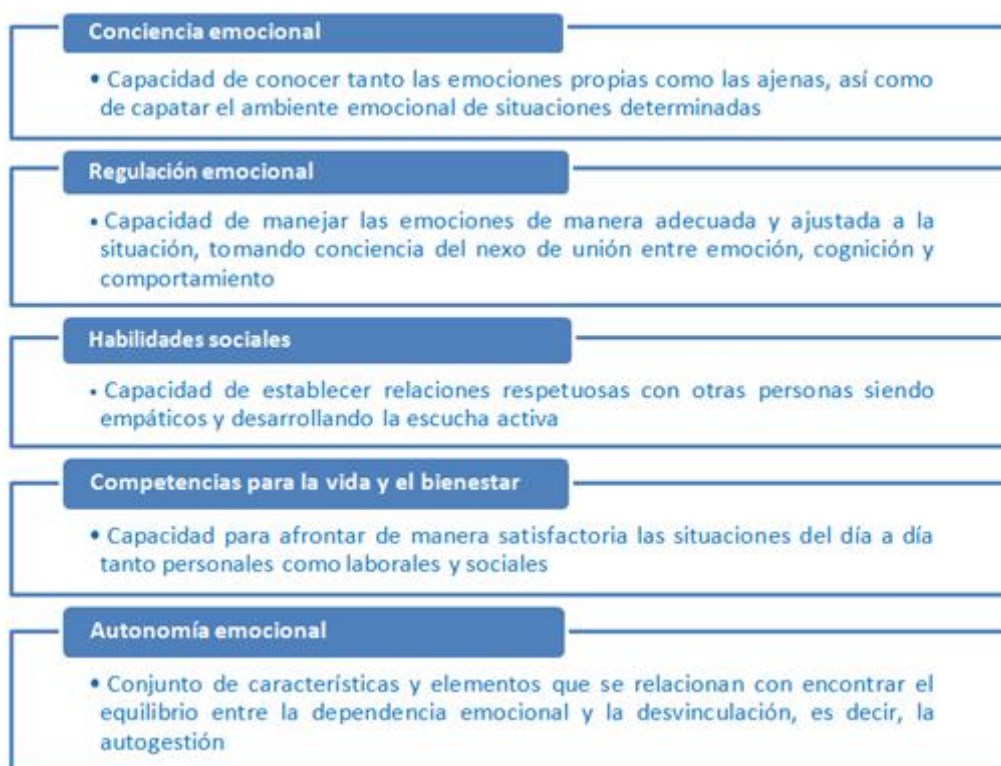
Dentro de las competencias emocionales Bisquerra (2003) diferencia dos grandes bloques: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. La primera ambiciona reconocer y autorregular las emociones y sentimientos propios. La segunda, por su parte, consiste en la habilidad para identificar las emociones ajenas. Por lo tanto, adquirir las competencias emocionales implica saber manejar las emociones propias y comprender las de los demás.

Uno de los modelos más destacados que abarca las competencias emocionales es el modelo del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona que, como muestra la Figura 4, consta de cinco competencias emocionales:

conciencia emocional, regulación emocional, habilidades sociales, competencias para la vida y el bienestar y autonomía emocional (Bisquerra y Pérez, 2012; Pérez y Filella, 2019).

Figura 4

Competencias emocionales esenciales



Recibir este tipo de educación, potencia la adaptación al contexto y ayuda a afrontar las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Por el contrario, la falta de una cultura emocional es la causa de diversos problemas personales y sociales (Bisquerra y Pérez, 2012). Por estas razones la educación emocional debería figurar en el currículo oficial y ser obligatoria en todas las etapas educativas (Bisquerra, 2005).

Para avanzar en esta dirección, el primer requisito según Bisquerra (2005) es la sensibilización del profesorado ya que solamente si está convencido de la importancia de la educación emocional estará en condiciones de llevarla a la práctica. En segundo lugar, el profesorado deberá desarrollar las siguientes funciones: percibir las necesidades, motivaciones, intereses y objetivos del alumnado; ayudar a cada estudiante a establecer objetivos personales; facilitar procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal y establecer un clima emocional positivo.

Así, desde la educación emocional, el profesorado estará contribuyendo al desarrollo de las competencias emocionales, las cuales facilitan y predisponen a gozar de una vida más plena y feliz (Bisquerra y Pérez, 2007).

Respecto a las competencias semióticas, tradicionalmente, se ha otorgado más peso a lo que se comunica lingüísticamente, ya sea de manera oral o escrita, que al resto de recursos semióticos que forman parte de la comunicación. Esto constituye una doble preconcepción: primero, que todo lo que es susceptible de ser representado se puede representar mediante la lengua; y, segundo, que los demás recursos semióticos empleados siempre juegan un rol secundario y solo reiteran el significado lingüístico (Kress y van Leeuwen, 2001).

Sin embargo, la perspectiva multimodal, aquella que visibiliza la multiplicidad de modos o recursos semióticos empleados para crear significado en un mismo evento comunicativo, reivindica el valor de cada uno de ellos. Esto es así porque los significados creados en una modalidad no se pueden representar en su totalidad en otra modalidad, siempre hay algún rasgo que no es posible traducir. También porque entiende que cada recurso semiótico aporta un significado parcial, por lo que es necesario interpretar todos los significados parciales para obtener el significado completo. Y es que cada recurso semiótico posee un potencial comunicativo que evidencia que lo que antes se consideraba extralingüístico o un residuo en el análisis puede poseer el mismo estatus que el recurso lingüístico o en ocasiones, más (Kress y van Leeuwen, 2001).

En la actualidad, la omnipresencia de los medios digitales y las nuevas tecnologías ha originado nuevas formas de representación y comunicación en las que la combinación de distintos recursos semióticos es más amplia y compleja. Por esta razón, varios autores coinciden en la necesidad de incluir la dimensión semiótica dentro de la competencia comunicativa. Es decir, de incluir una línea de comunicación enfocada en las destrezas para el manejo de los modos de representación: lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales, táctiles, espaciales, que se articulan en las prácticas discursivas contemporáneas (Jewitt, 2008; Kalantzis y Cope, 2009; Kress, 2009; Solano, 2020). Según estos autores, es necesario que el alumnado adquiera una serie de competencias semióticas que lo capacite tanto para comprender como para producir textos multimodales, los cuales abarcan cualquier fenómeno comunicativo cuyos significados discursivos se realicen mediante la articulación de dos o más modos semióticos. Competencias que permitan al alumnado reflexionar de manera crítica sobre el poder de los textos multimodales, asumir una conciencia retórica como lectores y productores de textos y desarrollar la participación activa como comunicadores y no solo como receptores pasivos de mensajes mediáticos (Solano, 2020).

Así, esta autora propone incluir las siguientes competencias semióticas en los planes de estudio del sistema educativo. Antes de exponerlas, cabe aclarar tres conceptos a los que se va a hacer referencia: discurso, modos y medios. Con discurso, Solano (2020) alude al material ideológico de origen sociocultural que se realiza a través de los modos en los textos multimodales. Con modos, a los sistemas de recursos semióticos disponibles para la creación de significados que permiten satisfacer las necesidades representacionales y comunicativas de los creadores de signos. Y con medios, a la dimensión material en la cual se realizan de manera concreta y difunden los modos.

1ª Competencia: Reconocer la naturaleza multimodal de los discursos en textos de diversos géneros textuales.

Esta competencia pretende que el estudiante sea capaz de determinar qué modos se están empleando en textos multimodales de distintos géneros textuales. También que sea capaz de identificar los medios o soportes en los que se materializan estos modos.

2ª Competencia: Caracterizar la construcción semiótica de los géneros textuales en géneros multimodales.

Esta competencia parte de que los géneros textuales se construyen a través de diseños semióticos típicos, es decir, cada género textual lleva asociado un patrón de diseño multimodal. Así, esta competencia se enfoca en que el estudiante asocie los diseños semióticos de textos multimodales con géneros textuales específicos.

3ª Competencia: Caracterizar la situación de enunciación de los textos multimodales.

Esta competencia tiene el objetivo de que el estudiante desarrolle la capacidad de describir las condiciones contextuales y situacionales que rodean la producción, circulación y recepción de un texto.

4ª Competencia: Explicar los significados en textos multimodales de diversos géneros textuales, a partir de relaciones entre el texto y su contexto, la situación comunicativa, las instancias de producción y recepción, y el ámbito textual mismo.

Relacionada con la competencia anterior, esta pretende que el estudiante sea capaz de explicar los significados que se producen a partir de la interacción del texto con su contexto sociocultural, situacional, las relaciones entre las instancias de producción y recepción, y la construcción textual misma.

5ª Competencia: Explicar los cambios de significado por procesos de traducción semiótica en textos multimodales de diversos géneros textuales.

Esta competencia profundiza en los procesos de significación intersemiótica. Dado que los significados transmitidos a través de un modo no se pueden representar en su totalidad a través de otro modo porque siempre hay algún rasgo que no es posible traducir, esta competencia pretende que el estudiante comprenda que un modo no puede sustituir a otro sino que se complementan y enriquecen entre sí.

6ª Competencia: Evaluar textos multimodales en relación con sus propósitos comunicativos, la audiencia y el contexto sociocultural.

Una vez el estudiante ha ejercitado las destrezas propuestas en competencias previas, ahora se pretende que vaya más allá y sea capaz de emitir juicios valorativos sobre la construcción discursiva, genérica y semiótica de los textos multimodales en relación con los propósitos comunicativos del texto y su adecuación a la audiencia y al contexto comunicativo y sociocultural.

7ª Competencia: Producir textos multimodales en relación con modelos de géneros textuales en distintos medios.

Esta última competencia está enfocada en la producción de textos multimodales y se organiza en las etapas de planificación, textualización y revisión (Cassany, 1999).

Estas siete competencias están estrechamente vinculadas con las alfabetizaciones multimodales o múltiples porque requieren el aprendizaje de una diversidad de modos de representar y comunicar los significados, más allá del lingüístico, para plasmarlos en textos multimodales o para comprenderlos en textos de esta naturaleza.

1.3.2 El lenguaje multimodal de las emociones en el modelo australiano

La intervención didáctica diseñada para este trabajo se ha inspirado en el innovador modelo australiano de Mills, Unsworth y Stone (2020) no solo porque su propuesta pedagógica apuesta por la alfabetización multimodal sino, sobre todo, porque incide en las habilidades socioemocionales e introduce las emociones y los afectos.

Su propuesta surgió como respuesta a la siguiente premisa: desarrollar la habilidad para comprender y expresar emociones a través de prácticas multimodales fomenta el bienestar emocional, promueve los comportamientos positivos, mejora las habilidades sociales y está asociado con el éxito académico. Por el contrario, la incapacidad de interpretar, representar y articular las emociones está asociado con problemas de salud y con la pobreza emocional, social y económica (Stornaiuolo et al., 2017). Así, la propuesta de Mills, Unsworth y Stone perseguía reforzar esta habilidad comunicativa entre el alumnado de Primaria de varias escuelas de Australia con un alto porcentaje de estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos. Subraya la importancia de que el alumnado desarrolle la capacidad de comprender y de expresar las emociones, los juicios y el gusto en y a través de múltiples modos y medios. Con emociones, estos autores hacen referencia a los sentimientos; con juicios, a los planteamientos relacionados con la moral y la ética; y con gusto, a los puntos de vista sobre la estética de las cosas, los procesos y las composiciones. Así se muestra en la Figura 5.

Figura 5

La red de la actitud



Con el fin de alfabetizar al alumnado en los distintos lenguajes multimodales y de empoderarle para que fuera capaz de comunicar emociones, juicios y gustos a través de distintos modos y medios, estos autores diseñaron diversas actividades. Algunas, enfocadas a que el alumnado observara y fuera consciente de la cantidad de modos o recursos que se pueden emplear para comunicar y del alcance que tienen. Modos como: la expresión oral, la expresión facial, la mirada, los gestos, los movimientos, la postura, las imágenes, el sonido, la música o el texto escrito. Otras actividades, la mayoría, estaban dirigidas a que el alumnado transmitiera emociones, juicios y gustos a través de estos modos. Los medios en los que se materializaron los modos de expresión fueron: animaciones digitales, cómics digitales, tráileres de películas, pósters y cartas.

Así, por ejemplo, entre las diversas actividades que se llevaron a cabo, el alumnado creó cómics digitales en los que a través de la expresión facial, los gestos y los movimientos de los personajes y a través de los colores transmitió lo que estos sentían. Otra de las actividades consistió en que los estudiantes grabaran tráileres de películas. Aprendieron técnicas de grabación, en concreto, a utilizar las cámaras, las diferencias entre un tipo de plano y otro y a editar los vídeos. Así, a través de los espacios elegidos para grabar, la

entonación del narrador, las dramatizaciones de los alumnos convertidos en actores, los tipos de plano, la iluminación y las sombras, los sonidos y la música se familiarizaron con diversos recursos multimodales para expresar emociones, juicios y aprecio.

Los resultados indicaron que los estudiantes descubrieron un amplio repertorio de recursos multimodales. Gracias a esto aumentó, por una parte, su capacidad para reconocer, comprender y clasificar sentimientos, juicios y gustos y, por otra, desarrollaron y mejoraron sus habilidades para expresar y comunicar esta gramática de las emociones a través de distintos modos y medios. Paralelamente, el alumnado enriqueció su vocabulario referente a las emociones y fue capaz de ser más preciso a la hora de interpretar y de manifestar sus sentimientos, gustos y planteamientos morales. En conclusión, demostraron una mayor comprensión de las emociones y una mayor capacidad para comunicarlas a través de múltiples recursos multimodales.

Está demostrado que estos logros, es decir, que el desarrollo y aplicación del lenguaje multimodal para expresar emociones tiene un impacto en la salud porque favorece el bienestar emocional. También maximiza la participación social y mejora el rendimiento académico, lo cual puede contribuir a alcanzar mayor éxito laboral y económico (Stornaiuolo et al., 2017). Además es un hecho que la expresión multimodal es requerida en la comunicación contemporánea. Por todas estas razones, la propuesta de Mills, Unsworth y Stone (2020) pretendió que la comunidad educativa fuese consciente de la significación de preparar al alumnado para comunicarse de manera competente en los nuevos entornos digitales y adquiriese un compromiso respecto a la alfabetización multimodal.

Así, dicho proyecto ha generado un modelo pedagógico que apuesta por la alfabetización multimodal de las emociones. Pretende desarrollar y reforzar los recursos lingüísticos del alumnado con el objetivo de mejorar su bienestar emocional, social y académico y prepararle para la comunicación contemporánea, lo cual requiere saber comunicarse a través de recursos multimodales tanto de manera digital como no digital. De hecho, La Autoridad de Currículos Australianos, Evaluaciones e Informes (ACARA, en inglés), responsable de elaborar el currículo educativo nacional, ha incorporado entre sus objetivos la enseñanza - aprendizaje de la expresión de las emociones a través del lenguaje multimodal (Mills et al., 2020).

1.3.3 Pedagogía de las alfabetizaciones múltiples

Kalantzis, Cope y Zapata (2020) han elaborado una propuesta pedagógica, desde la perspectiva de las alfabetizaciones múltiples, cuya finalidad es ofrecer un marco pedagógico para la aproximación didáctica a los textos multimodales.

Según estos autores, las alfabetizaciones múltiples aluden a dos dimensiones en la forma en la que las personas comunican sus ideas. La primera dimensión hace referencia a la relación que existe entre el contexto social, cultural o laboral en el que se encuentra la persona y la manera en que interactúa, participa, y expresa sus ideas. Y es que en función del contexto, expresará sus ideas con un lenguaje social u otro. Por esto, poder negociar

adecuadamente entre estos lenguajes y los patrones o diseños que los distinguen, constituye un elemento crucial del desarrollo de nuestras competencias comunicativas. (Kalantzis et al., 2020)

El segundo aspecto esencial en el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples es la multimodalidad. Este concepto nace como resultado de las recientes formas de expresión presentes en los nuevos medios de información y comunicación. Los autores de esta pedagogía identifican siete modalidades de significado, es decir, siete modos de expresión:

Tabla 3

Modalidades de significado

MODALIDAD	LA COMUNICACIÓN SE LOGRA A TRAVÉS DE:
Escrita	La lectura y escritura
Visual	Las imágenes estáticas o en movimiento
Espacial	Los espacios y formas de movimiento
Táctil	La sensaciones corporales
Gestual	El lenguaje corporal: movimientos de las manos, los brazos, las expresiones faciales, la mirada, las posiciones corporales
Auditiva	La música, el sonido o los ruidos
Oral	La comunicación de tipo oral, en vivo o grabada.

Así, la multimodalidad consiste en la creación de significado a través de más de una forma, de más de una modalidad. Se trata de un rasgo que caracteriza las prácticas de comunicación actuales. Por esto, los autores de esta pedagogía enfatizan en la necesidad de ir más allá de la alfabetización tradicional y apuestan por la interpretación y producción de significado multimodal como parte de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples.

Para preparar al alumnado para la comunicación en el mundo real, estos autores proponen fragmentar el aprendizaje en cinco etapas diferentes. Estas etapas están diseñadas para que la responsabilidad tanto de comprender como de crear significados multimodales se transfiera gradualmente del docente al estudiante a través del ciclo de enseñanza-aprendizaje. (Kalantzis et al., 2020). Son las siguientes:

1. El establecimiento del contexto de análisis

La primera fase consiste en establecer el contexto comunicativo. El alumnado no solo debe centrarse en el mensaje, sino que también debe examinar cómo se organiza el contenido, qué funciones cumple, a quién va dirigido, con qué propósito y en qué entorno social.

2. La deconstrucción de un texto (escrito u oral) modelo

En segundo lugar, se disecciona un texto modélico, ya sea escrito u oral, y se analizan los diferentes recursos que se emplean para expresar el mensaje. La fase final de deconstrucción puede abarcar un análisis crítico.

3. La construcción conjunta

El alumnado construye de manera colaborativa un texto (escrito u oral) similar al texto modélico bajo la guía del docente.

4. La construcción autónoma

El alumnado aplica lo aprendido y crea un texto multimodal (escrito u oral) de forma individual.

5. La comparación de textos.

Por último, una vez que el alumnado ha creado el producto multimodal, lo muestra al resto de la clase de manera que todos puedan enriquecerse del trabajo de los demás.

Así, a través de estas cinco etapas de aprendizaje, esta pedagogía pretende que el alumnado desarrolle los conocimientos y estrategias que le permitan comprender cómo funcionan los nuevos entornos de comunicación a los que está expuesto. Entornos donde son comunes dispositivos como los teléfonos móviles, en los cuales se combinan las modalidades orales, escritas, visuales y auditivas; las consolas de videojuegos, que incorporan lo escrito, lo visual, lo auditivo y lo gestual; o los libros digitales, que no solo permiten leer texto escrito, sino también acceder a imágenes o vídeos digitales. Estos son solo algunos ejemplos que demuestran la necesidad de la enseñanza - aprendizaje tanto de la decodificación y comprensión de los mensajes multimodales como de la producción de los mismos. Este es el propósito de la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.1 Objetivos generales

Este trabajo se propone dos objetivos generales. Por una parte, trabajar la competencia oral del alumnado de 2º PMAR. Por otra, desarrollar las competencias socioemocionales de este alumnado.

2.2 Objetivos específicos

Del objetivo general que persigue trabajar la competencia oral del alumnado de 2º PMAR, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar su expresión oral a la hora de hacer vídeos.
- Alfabetizar multimodalmente a este alumnado, es decir, enseñar la multiplicidad de modos o recursos semióticos que se pueden emplear para comunicar en un vídeo.
- Conseguir que se sientan seguros y confiados a la hora de expresarse oralmente hablando de sí mismos, de sus expectativas y emociones.

Del objetivo general que busca desarrollar las competencias socioemocionales del alumnado de PMAR, se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Trabajar el autoconcepto dañado de este alumnado.
- Innovar con un modelo pedagógico que mejore la motivación y los factores socioemocionales del alumnado.
- Llevar a cabo una práctica que resulte transformadora para este alumnado.

2.3 Preguntas de investigación e hipótesis

Preguntas principales

Pregunta 1

- ¿Hasta qué punto la mejora de las competencias socioemocionales conlleva una mejora de la competencia oral del alumnado de PMAR?

Hipótesis 1

- Este trabajo parte de la hipótesis de que existe una relación entre las competencias socioemocionales y la competencia oral y, por lo tanto, cree que el desarrollo de las competencias socioemocionales conlleva una mejora de la competencia oral.

Pregunta 2

- ¿Hasta qué punto emplear la *face* del alumnado en las redes sociales es un factor de motivación añadido que puede contribuir a la mejora de su competencia oral?

Hipótesis 2

- Este trabajo parte de la hipótesis de que el uso de la *face* en las redes sociales constituye un factor de motivación. Cree que el hecho de que el alumnado tenga que poner su imagen social en juego en las redes sociales durante una actividad académica le va a motivar, le va a hacer esforzarse más. Y cree también que a consecuencia de esto su competencia oral va a mejorar.

Preguntas secundarias

Respecto a la inteligencia emocional:

- ¿Qué inteligencia emocional tiene el alumnado real de 2º de la ESO (2º ESO ordinario + 2º PMAR)?
- ¿Hay diferencia por géneros en inteligencia emocional?
- ¿Son diferentes los resultados del test de inteligencia emocional entre el grupo de 2º de ESO ordinario y el de 2º PMAR? ¿Por qué?
- ¿La diferencia entre los resultados del test de inteligencia emocional entre el grupo de 2º de ESO ordinario y el de 2º PMAR sería menor si se trabajaran las competencias socioemocionales en la escuela?

Respecto a la competencia oral:

- ¿Cómo es la competencia oral mediada por la tecnología (multimedialidad y multimodalidad a la hora de grabar un vídeo) en el alumnado real de 2º de la ESO (2º ESO ordinario + 2º PMAR)?
- ¿Hay diferencia por géneros en la competencia oral?
- ¿Hay diferencias entre el grupo ordinario y el de PMAR en la competencia oral? ¿Por qué?
- ¿Mejora la competencia oral del alumnado incluir el uso de su *face* en las redes sociales?
- ¿Es recomendable emplear la *face* en las redes sociales como herramienta didáctica para mejorar la motivación del alumnado? ¿Para qué alumnado es importante y para qué alumnado es limitante?

Relación entre competencias socioemocionales y competencia oral:

- ¿Las competencias socioemocionales y la competencia oral están relacionadas?

Respecto a la intervención didáctica para trabajar la competencia oral con alumnado de PMAR:

- ¿Qué pedagogía se debe emplear con el alumnado de PMAR, caracterizado por tener un autoconcepto dañado?
- ¿Puede ser el innovador modelo australiano una propuesta eficaz? ¿Ha tenido éxito la intervención a nivel global? ¿Y en cada uno de estos estudiantes?
- ¿Mi práctica ha sido transformadora? ¿Les ha cambiado?

3. METODOLOGÍA E INVESTIGACIÓN EN EL AULA

3.1 Diseño de la investigación

Para comprobar si las hipótesis planteadas se cumplen o no, esta investigación ha realizado un pretest, una intervención didáctica y un posttest. En ellos ha participado el alumnado de 2º PMAR (grupo experimental) y el de una clase de 2º ESO ordinario (grupo de control).

En el pretest, tanto los estudiantes del grupo experimental como los del grupo de control realizaron un primer vídeo en el que explicaban oralmente cuáles eran sus muros, las barreras invisibles que les impedían alcanzar sus objetivos. El alumnado no recibió una formación al respecto, únicamente las indicaciones de lo que tenía que hacer y la rúbrica, creada *ad hoc*, para que supiera qué aspectos se iban a valorar. Posteriormente estos vídeos se evaluaron con la rúbrica y de todos los vídeos elaborados por el alumnado del grupo de control se seleccionaron seis: dos cuyas puntuaciones estaban por encima de la media, dos cuyas puntuaciones estaban en la media y dos cuyas puntuaciones estaban por debajo de la media.

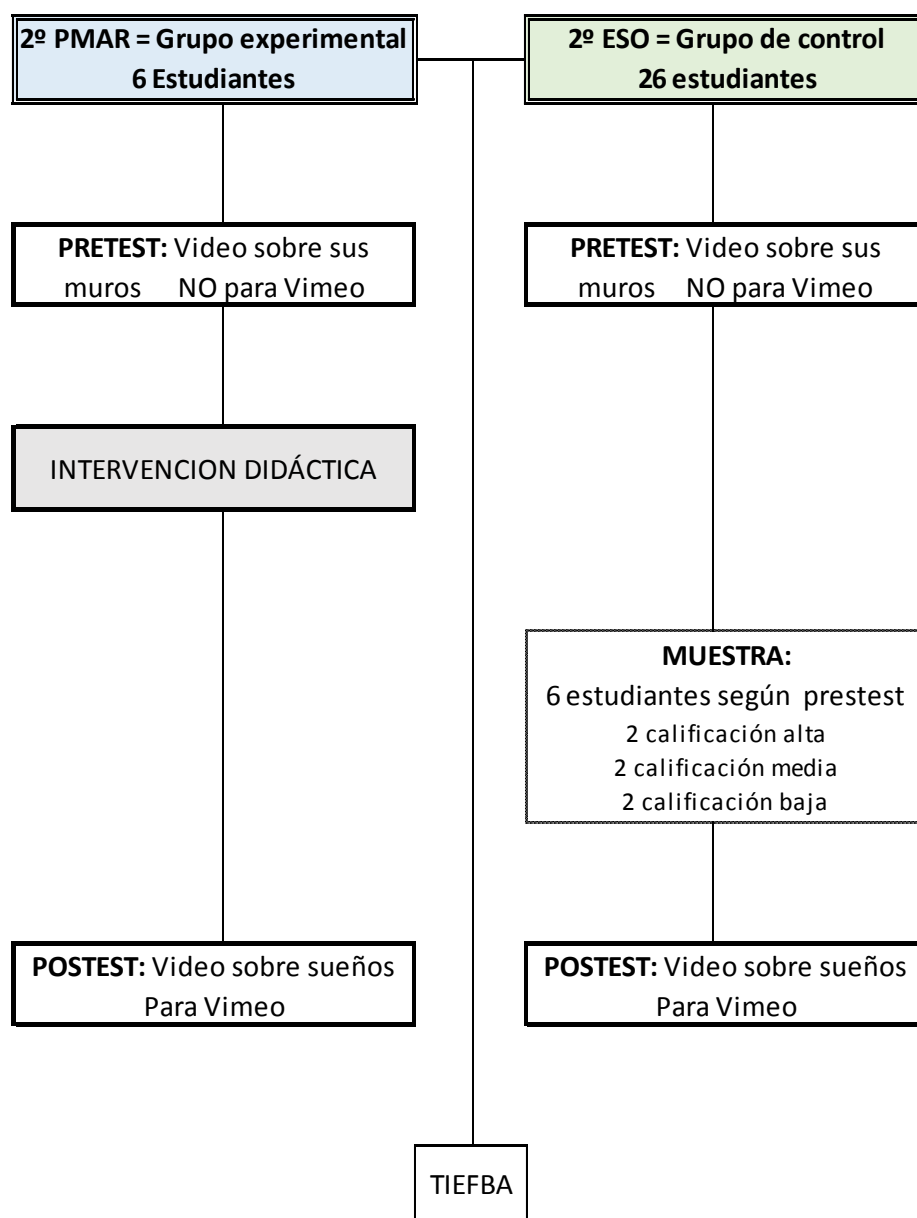
A continuación, se llevó a cabo la intervención didáctica únicamente con el alumnado del grupo experimental, es decir, con el de PMAR. Esta pretendía mejorar su competencia oral a través del desarrollo de sus habilidades socioemocionales.

Una vez concluida la intervención, en el posttest, se pidió al alumnado de PMAR y a los seis estudiantes seleccionados del grupo de control que realizaran un segundo vídeo, esta vez sobre sus sueños, sus metas en la vida. Se les dieron las indicaciones necesarias y la misma rúbrica que en el primer vídeo. Pero se les avisó de una novedad: este vídeo se subiría a la red social Vimeo.

Además, tanto el alumnado del grupo experimental como todo el alumnado del grupo de control (no solo los seis estudiantes que fueron seleccionados para el posttest, sino toda la clase de 2º ESO ordinario) realizó un test de inteligencia emocional. Todo esto se resume en la Figura 6.

Figura 6

Diseño de la investigación



3.2 Contextualización y selección de la muestra

La muestra está constituida por dos grupos de alumnos y alumnas de un colegio concertado de modelo G de la comarca de Pamplona. El primero, el grupo experimental, lo forma el alumnado de 2º PMAR: seis estudiantes, tres chicos y tres chicas nacidos en 2006. El segundo, el grupo de control, está integrado por los veintiséis estudiantes de una clase de 2º ESO ordinario, 13 chicos y 13 chicas, nacidos en 2007. Como se ha explicado en el apartado anterior, en el pretest ha participado todo el alumnado de 2º PMAR y todo el alumnado de una clase de 2º ESO ordinario. Sin embargo, para el posttest se ha contado con

todo el alumnado de 2º PMAR, pero solo con seis estudiantes del grupo de control, seleccionados en función de sus resultados en el primer vídeo.

3.3 Instrumentos para la recogida de datos

Los resultados se van a obtener mediante los siguientes instrumentos:

3.3.1 Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)

El TIEFBA es una medida objetiva de la inteligencia emocional dirigida a adolescentes de entre 12 y 17 años. Evalúa la capacidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones tanto propias como de los demás. Está construido desde un modelo teórico de la inteligencia emocional: el modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) que concibe la inteligencia emocional como una inteligencia unitaria que, además, es susceptible de ser entrenada y mejorada.

De acuerdo con este modelo, el TIEFBA recoge cuatro ramas diferentes que representan los cuatro conjuntos de habilidades emocionales: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional.

A) Percepción emocional: Se refiere a la habilidad para identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en símbolos abstractos (obras de arte, música, paisajes...) a través de la atención y decodificación de los correlatos verbales, fisiológicos, cognitivos, etc. que acompañan a estos.

B) Facilitación emocional: Se refiere a la habilidad para generar, utilizar y/o aprovechar las emociones para favorecer la toma de decisiones, la resolución de problemas y la creatividad.

C) Comprensión emocional: Se refiere a la habilidad para reflexionar acerca de la información emocional, comprendiendo el significado de cada estado emocional y los patrones de pensamientos e interpretaciones que se asocian a dichas emociones.

D) Manejo emocional: Es la última de las cuatro ramas y la que implica mayor complejidad de todas. Se refiere a la habilidad para estar abierto a los estados emocionales tanto positivos como negativos, reflexionar acerca de su utilidad y valor informativo y regular las emociones propias y ajenas con la finalidad de adaptarnos de forma efectiva a las situaciones de nuestra vida diaria.

Así, para conocer la capacidad que tiene cada adolescente para percibir, usar, comprender y manejar las emociones, el TIEFBA plantea ocho situaciones emocionales compuestas por breves historias que involucran a diferentes personajes. A partir de estas historias, el adolescente debe realizar diferentes tareas relacionadas con las cuatro habilidades emocionales.

A) Percepción emocional: Por cada situación se incluye una fotografía que muestra la expresión facial de un adolescente. La persona que realiza el test debe señalar el grado en el que diferentes emociones básicas (sorpresa, ira, tristeza, miedo, felicidad y asco) están presentes en dicha expresión facial.

B) Facilitación emocional: Cada adolescente debe señalar el grado en que la emoción que siente el protagonista de la historia le puede ayudar a realizar tres tareas diferentes, principalmente tareas que requieren un determinado tipo de rendimiento cognitivo.

C) Comprensión emocional: En esta tarea se incluyen, por cada situación, cuatro formas de valorar o pensar sobre la situación. Cada adolescente debe señalar el grado en que dichas formas de pensar se asocian a la emoción que siente el protagonista de la historia.

D) Manejo emocional: Por último, esta tarea requiere conocer las estrategias de regulación más útiles para conseguir un determinado objetivo en cada situación. Cada situación emocional incluye diferentes tipos de estrategias de regulación pertenecientes a cuatro grandes bloques: estrategias de evitación cognitivas, estrategias de evitación conductuales, estrategias de afrontamiento cognitivas, y estrategias de afrontamiento conductuales. Los adolescentes deben señalar el grado de utilidad de cada una de ellas. Igualmente, se les pide que señalen cuál de las estrategias se ajusta más a su modo habitual de comportarse.

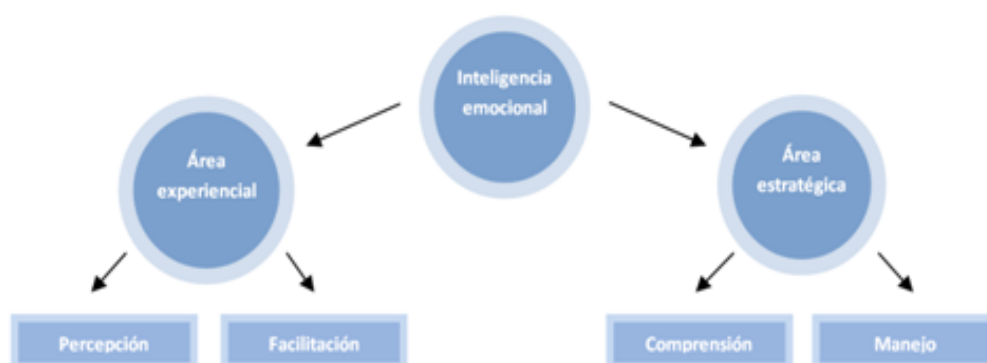
Asimismo y siguiendo el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), el TIEFBA organiza estas ramas de forma jerárquica: es necesario cierto nivel de destreza en las habilidades más básicas (percepción y facilitación emocional) para poder poner en marcha de forma adecuada habilidades más complejas (comprensión y manejo emocional). Así, como se puede observar en la Figura 7, agrupa estas ramas en dos áreas específicas, una experiencial (que recoge las ramas de percepción y facilitación emocional) y otra estratégica (que recoge las ramas de comprensión y manejo emocional).

- Área experiencial: Hace referencia a la habilidad de acceder a la información emocional, reconocerla, compararla con otras sensaciones y comprender cómo influye en el pensamiento. Describe por tanto la habilidad para adentrarse en la experiencia emocional y para funcionar bajo la influencia de diferentes emociones, tanto positivas como negativas.

- Área estratégica: Hace referencia a la habilidad para comprender y manejar la información de las emociones, tanto propias como ajenas, positivas o negativas, de cara a adaptarnos a las situaciones de nuestra vida diaria de una forma efectiva.

Figura 7

Áreas y ramas de la inteligencia emocional



Por lo tanto, y tal y como se refleja en la Figura 8, el TIEFBA proporciona 7 puntuaciones diferentes: una puntuación total (IE total), dos puntuaciones de área (áreas experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional).

Figura 8

Puntuaciones del TIEFBA

Puntuación	Descripción
Puntuaciones total de IE (IE total)	
Esta puntuación proporciona un índice general del nivel de IE que posee cada adolescente	
Puntuaciones de área	
Puntuación de IE experiencial (Área experiencial)	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo
Puntuación de IE estratégica (Área estratégica)	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para comprender el por qué de las emociones, su significado, y utilizarlo de forma estratégica de cara a conseguir un objetivo determinado
Puntuaciones de rama	
Percepción emocional	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los/as adolescentes para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas
Facilitación emocional	Esta puntuación indica el grado en que los/as adolescentes utilizan sus emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas
Comprensión emocional	Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de cada adolescente para conocer el significado de las emociones que ellos mismos u otras personas están sintiendo
Manejo emocional	Indica el grado en que cada adolescente pueden manejar sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria

Mayores niveles en la puntuación total se relacionan de forma positiva con indicadores de ajuste emocional como una menor presencia de problemas emocionales o menor nivel de desajuste clínico; un mejor funcionamiento social, relacionándose con la presencia de mejores relaciones con iguales o con los padres, menor estrés social y mayor nivel de empatía; un mejor ajuste personal, asociándose de forma positiva a un mejor concepto y confianza en sí mismo y el uso de estrategias positivas de afrontamiento; un mejor ajuste escolar, relacionándose con una menor actitud negativa hacia el colegio o el profesorado; o con una mayor creatividad. Por contra, la presencia de bajas puntuaciones en la puntuación total del TIEFBA puede ser indicativa de problemas en el ajuste psicosocial de la persona evaluada.

En resumen, el TIEFBA es un instrumento de evaluación de la inteligencia emocional que considera a esta como una inteligencia unitaria para percibir, utilizar, comprender y manejar las emociones tanto propias ajenas. El TIEFBA, por tanto, aporta información sobre cuál es la capacidad real de cada adolescente para poner en marcha sus habilidades emocionales a la hora de resolver diferentes problemas emocionales.

3.3.2 Rúbrica

Los vídeos tanto del pretest como del posttest se han evaluado en función de una rúbrica creada *ad hoc*. Esta se ha organizado horizontalmente en cuatro elementos. Los tres primeros corresponden a las etapas: planificación, textualización y revisión (Cassany, 1999), mientras que el cuarto se titula "en conjunto". El apartado de planificación atiende a si el estudiante ha diseñado discursiva y semióticamente el texto multimodal. El apartado de textualización, el más extenso, se fija en diferentes aspectos: competencia sociolingüística y pragmática; competencia gramatical y textual, que a su vez implica las competencias semántica, morfológica-sintáctica y fónica; aspectos no verbales; alfabetización multimodal y competencia digital. Por su parte, la revisión valora si el estudiante ha incorporado las correcciones y se ha esforzado por mejorar el producto final. Cabe señalar que este último aspecto solo se ha tenido en cuenta en los vídeos del posttest elaborados por el grupo de PMAR tras la intervención didáctica. Tanto en los vídeos del pretest como en los del posttest elaborados por el grupo de control, no ha habido una interacción con el alumnado a lo largo del proceso de elaboración del vídeo. Por esta razón no se ha evaluado este aspecto y no se ha incluido en las gráficas que muestran los resultados. Por último, en el apartado titulado: "en conjunto" se han valorado la actitud y la competencia estratégica.

A continuación se muestra la rúbrica, pero sin la explicación de lo que implican las cuatro puntuaciones en cada una de las categorías que se valoran. La rúbrica completa se puede encontrar en el anexo.

Tabla 4

Rúbrica para la evaluación de los vídeos del pretest y postest

PLANIFICACIÓN					
Aspectos a observar	CATEGORÍA	4	3	2	1
Planificación	Guion				
TEXTUALIZACIÓN					
Aspectos a observar	CATEGORÍA	4	3	2	1
Competencia sociolingüística y pragmática	Contexto y finalidad				
	Actitud física				
Competencia gramatical y textual	Semántica	Tema			
		Claridad y cohesión			
		Léxico			
	Morfológica sintáctica	Estructura de la oración			
		Conectores			
	Fónica	Volumen			
		Velocidad y vocalización			
		Entonación			
Aspectos no verbales	Gestos, expresión facial y mirada				
Alfabetización multimodal	Espacio - fondo de la grabación				
	Tipo de plano				
	Iluminación				
	Imágenes				
	Música				
	Ritmo				
	Intersemiosis				
Competencia digital	Calidad de la grabación				
	Manejo del <i>software</i>				
	Posproducción				
REVISIÓN					
Aspectos a observar	CATEGORÍA	4	3	2	1
Monitorización	Corrección				
EN CONJUNTO					
Aspectos a observar	CATEGORÍA	4	3	2	1
Actitud	Motivación				
Competencia estratégica	Logros				

3.3.3 Entrevista informal

Se ha realizado una entrevista informal (Ruíz Olabuénaga, 2012) a la tutora del alumnado de 2º PMAR. No ha habido un cuestionario predefinido, sino que se han aprovechado las distintas circunstancias y acontecimientos para realizar las preguntas. El objetivo de estas era recabar información sobre los problemas cognitivos, la situación socioeconómica, las competencias socioemocionales y la competencia oral de este alumnado.

3.4 Procedimiento

Tanto el test de inteligencia emocional como las rúbricas de los vídeos han aportado datos cuantitativos, mientras que las entrevistas informales, datos cualitativos.

Los resultados del TIEFBA se han utilizado para conocer el nivel de inteligencia emocional del alumnado real de 2º ESO, es decir, de 2º ESO ordinario y 2º PMAR, así como para comprobar si existen diferencias entre los resultados de un grupo y otro. Además, se han comparado los resultados en función del género.

Por su parte, los datos de la rúbrica del pretest también han aportado información sobre cómo es la competencia oral mediada por la tecnología en el alumnado real de 2º ESO y sobre las diferencias entre un grupo y otro. De nuevo se han comparado los datos en función del género.

Del postest se han extraído distintos datos. Por una parte, se han comparado las puntuaciones que el alumnado de PMAR, con el que se realizó la intervención didáctica, obtuvo en el pretest con las puntuaciones del postest y así se ha podido valorar el margen de mejora de la intervención. Por otra parte, se han contrastado las puntuaciones obtenidas por los seis estudiantes del grupo de control que realizaron ambos vídeos: el primero para que la profesora de Lengua y la autora de esta investigación lo visionaran y el segundo para que además se subiera a las redes sociales. De esta manera se ha podido medir hasta qué punto la *face* o imagen social puede constituir una herramienta didáctica que aumente la motivación y, consiguientemente, mejore la competencia oral.

Por último, las entrevistas informales realizadas a la tutora del alumnado de PMAR han aportado información acerca de los problemas cognitivos, la situación socioeconómica, las competencias socioemocionales y la competencia oral de este alumnado. De esta manera se han podido triangular los datos obtenidos de manera cuantitativa y cualitativa y se han correlacionado las variables dependientes: competencia oral y habilidades socioemocionales, así como la variable independiente de género.

4. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La presente propuesta didáctica tiene como objetivo mejorar la competencia oral del alumnado de 2º PMAR. En concreto, ambiciona preparar a estos estudiantes para que se desenvuelvan mejor en las nuevas prácticas de comunicación multimodales. Por esto, el diseño de la propuesta está inspirado en la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples de Kalantzis, Cope y Zapata (2020) y descompone el aprendizaje en las cinco etapas formuladas por estos autores. Además, pretende conseguir esta mejora a través del componente emocional, por lo que está inspirada en la innovadora propuesta australiana sobre el desarrollo del lenguaje multimodal de las emociones de Mills, Unsworth y Stone (2020).

La producción final consiste en la creación individual de un vídeo, de entre dos y tres minutos de duración, titulado: "Mis sueños" en el que el estudiante debe explicar cuáles son sus aspiraciones, sus metas, aquello que quiere conseguir en la vida. Para esto, no solo debe emplear el modo oral, sino que debe combinarlo con otros modos de expresión que refuercen el mensaje que quiere transmitir.

A continuación se presenta una temporalización de las actividades realizadas y una descripción de las mismas.

Tabla 5

Temporalización de las actividades de la intervención didáctica

SESIÓN	ACTIVIDADES
1	Actividad 1: Establecimiento del contexto de análisis Actividad 2: Deconstrucción conjunta de un vídeo modélico Actividad 3: Deconstrucción autónoma de un vídeo modélico Actividad 4: Preparación del guion literario
2	Actividad 1: Redacción del guion literario Actividad 2: Guion a dos columnas Actividad 3: Localización de recursos
3	Actividad 1: Identificación de errores Actividad 2: Volumen Actividad 3: Velocidad y vocalización Actividad 4: Entonación Actividad 5: Gestos Actividad 6: Mirada y expresión facial Actividad 7: Postura y expresión corporal Actividad 8: Producción parcial
4	Actividad 1: Protocolo de grabación Actividad 2: Simulación de grabación Actividad 3: Vídeo motivador Grabación del vídeo en casa

5	Actividad 1: Edición y posproducción del vídeo Actividad 2: Revisión
6	Actividad 1: Comparación de textos

SESIÓN 1:

Para esta sesión se seleccionó un vídeo que transmite un mensaje a través de seis de las siete modalidades de significado expuestas por Kalantzis, Cope y Zapata (2020): oral, espacial, gestual, escrita, visual y auditiva. Cabe señalar que aunque la ejemplaridad en esta multimodalidad constituyó el criterio principal a la hora de elegir el vídeo, también se valoró el factor emocional. Y es que se trata de un vídeo motivador que infunde ánimo y esperanza ya que alienta al espectador a sobreponerse ante las dificultades, a expresar la vida, a perseguir sus sueños y a confiar en que es posible cumplirlos.

El vídeo original se puede encontrar en el siguiente enlace, no obstante, la autora de esta investigación lo editó para incluir imágenes simbólicas y ofrecer así al alumnado otro recurso de expresión.

<https://www.youtube.com/watch?v=7jamzK0C4Eg>

Actividad 1: Establecimiento del contexto de análisis

En primer lugar, se proyectó el vídeo y se les planteó a los estudiantes una serie de preguntas de reflexión. Algunas con el propósito de situarles en el tema y de conectar con su esfera personal. Otras, encaminadas a contextualizar el vídeo, a examinar qué función cumple, a quién va dirigido y con qué propósito.

Actividad 2: Deconstrucción conjunta de un vídeo modélico

La deconstrucción del vídeo tuvo como objetivo que el alumnado entendiera que contenido y forma van de la mano, que los distintos modos de expresión están enfocados a transmitir y reforzar un mismo mensaje. Para esto se proyectó el vídeo y se pausó en momentos clave. Previamente se había entregado al alumnado una tabla cuya primera columna, titulada "fotograma", estaba dividida en tantas filas como momentos seleccionados del vídeo. Así, en cada pausa, el alumnado debía observar qué modos estaba utilizando el protagonista del vídeo para transmitir su mensaje y, con esta información, rellenar el resto de columnas: texto oral, representación visual, expresión corporal, texto escrito, imágenes, sonido - música e imaginación.

En esta actividad se analizó la primera mitad del vídeo de manera conjunta: el alumnado compartía sus ideas con el resto en voz alta y la responsable de esta intervención didáctica guiaba las aportaciones. A continuación se muestran fragmentos de la tabla que se rellenó entre todos, mientras que en los anexos se puede encontrar la tabla completa.

Tabla 6

Deconstrucción del vídeo modélico

DECONSTRUCCIÓN VÍDEO							
Frame	Texto oral	Representación visual	Postura Gestos, Expresión, Mirada	Texto escrito	Imágenes	Sonido Música	Imaginación
0:07	-	Fondo negro sobre el que se escribe en blanco un nombre	-	El nombre del autor	-	-	<i>*Un título sería evocador, nos haría pensar en el tema del vídeo.</i>
0:13	No sé quién eres.	Plano general: adolescente, de cuerpo entero, en un escenario. Solo él está iluminado. Aparecen chiribitas.	De pie, erguido. Acompaña el "no sé" con negación de cabeza y gesto de los brazos. Mirada a la cámara.	-	-	Empieza a sonar una música de piano. Transmite paz, ánimo, confianza, magia, que todo es posible, que yo puedo.	Soy un desconocido para él.
0:23	Pero hay una cosa que sí sé.	Plano medio.	Sonríe, transmite complicidad.	-	-		Si lo sabe es porque es algo que todos tenemos en común.
0:25	Es posible.	Plano general. Chiribitas verdes.	Lo dice con seguridad, se lo cree. Mirada a la cámara.	"Es posible" aparece escrito porque es importante.	-		Tengo la posibilidad, la oportunidad
1:13	¿Sabes qué pasa?	Plano general. Chiribitas rojas.	Refleja angustia. Usa los brazos.	-	-		Me estremezo ante la posibilidad de dejar pasar el tren.
1:28 - 1:40	Este cuerpo no es para mil años.	-	-	-	Imágenes de gente que exprime la vida.		Me contagio de esas ganas de vivir.
2:21 - 2:36	Es momento de ponerte a prueba...	-	-	-	Jóvenes luchando por sus sueños.		Yo también quiero sentirme así. Si ellos pueden, yo también.

Actividad 3: Deconstrucción autónoma de un vídeo modélico

En esta tercera actividad, el alumnado continuó el trabajo de la actividad anterior, pero esta vez en parejas, de manera autónoma. Así, diseccionó la segunda mitad del vídeo y analizó los diferentes recursos empleados para expresar el mensaje.

Una vez completada la tabla, la responsable de la intervención didáctica realizó unas últimas preguntas para comprobar que el alumnado había comprendido que la expresión de un mensaje a través de varios modos puede lograr la unidad de significado siempre que estos sean coherentes y estén cohesionados entre sí, y que esta multimodalidad refuerza el mensaje.

Actividad 4: Preparación del guion literario

La última actividad de esta primera sesión estuvo enfocada a que el alumnado reflexionase sobre sus sueños, anhelos y aspiraciones y en que generase las ideas a partir de las cuales, en la siguiente sesión, redactaría el texto que luego expondría oralmente en el vídeo. Se le planteó una serie de preguntas encaminadas a inspirarle: ¿Cuáles son tus sueños a nivel personal, familiar y profesional? ¿Por qué? ¿Desde cuándo? ¿Te parece fácil o difícil alcanzarlos? ¿Qué barreras te encuentras? ¿En qué y en quién te puedes apoyar para conseguirlo? ¿Qué te motiva a pelear por ese sueño? ¿Por qué crees que merece la pena? ¿Cómo crees que te sentirás cuando lo consigas? ¿Con quién te gustaría compartirlo? ¿Qué puede aportar a los demás ese sueño?

SESIÓN 2

El propósito de esta sesión fue que el alumnado empezase a pensar de manera multimodal.

Actividad 1: Redacción del guion literario

Esta actividad consistió en que, a partir de la lluvia de ideas generada en la actividad anterior, el alumnado redactase el texto que más adelante expresaría oralmente en el vídeo. Se incidió en la importancia de exponer las ideas de manera ordenada, clara y cohesionada; de emplear conectores variados para unir las oraciones (se facilitó un listado con distintos tipos); y de demostrar una riqueza léxica, para lo cual se animó al alumnado a utilizar diccionarios de sinónimos *online*. Una vez redactado el texto, se colocaron por parejas y cada uno leyó el suyo al compañero con el objetivo de que este comprobara su comprensibilidad y realizara alguna crítica constructiva si fuera necesaria.

Actividad 2: Guion a dos columnas

Se entregó al alumnado un guion a dos columnas. En este tipo de guiones se reflejan las ideas principales que se quieren transmitir en el vídeo y los recursos que se quieren emplear para acompañar cada una de estas ideas. Así, en la primera columna se enumeran las secuencias y se especifica el tipo de plano y las imágenes tanto estáticas como en movimiento que se van a emplear. En la segunda, se especifica la idea que se va a exponer en cada una de

las secuencias, el texto escrito que va a aparecer en pantalla y el sonido o la música que se van a utilizar. A continuación se muestra el guion que se entregó al alumnado para que enunciara las ideas principales de su guion literario e indicara qué se vería y se escucharía en el vídeo en el momento en el que explicara cada una de esas ideas.

Tabla 7

Guion técnico a dos columnas

GUION TÉCNICO A DOS COLUMNAS					
IMÁGENES DEL VÍDEO			AUDIO Y SONIDO DEL VÍDEO		TIEMPO EN SEGUNDOS
<u>Secuencia</u>	Tipo de plano	Imágenes estáticas o en movimiento	Texto oral + apoyo escrito	Sonido o música	
Sec. 1	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)"
(...)					

Actividad 3: Localización de recursos

Una vez completado el guion a dos columnas, se facilitó al alumnado una serie de enlaces a bancos de sonidos e imágenes gratuitas y libres de derechos de autor. De esta manera, pudieron elegir y descargar todo aquello que en el guion a dos columnas habían indicado que quería utilizar en su vídeo.

SESIÓN 3

La tercera sesión se dedicó a que el alumnado practicara y mejorara aspectos de la comunicación oral no verbal. Tres de ellos vinculados al control de la voz: volumen, vocalización y entonación; y otros tres relacionados con el lenguaje corporal: expresión facial, gestos y postura. Pero, sobre todo, esta sesión pretendió que cada estudiante adquiriera confianza y seguridad en sí mismo a la hora de exponerse ante un público. Las actividades planteadas debían realizarse de manera individual ante el resto de la clase, por lo que la autora de esta intervención puso especial tesón en crear un clima que favoreciera el respeto, la complicidad y la confianza.

Actividad 1: Identificación de errores

En vez de explicar a los estudiantes lo que se debe y lo que no se debe hacer a la hora de expresarse en público, esta actividad consistió en que fuesen ellos quienes concluyeran las reglas a tener en cuenta. Así, la autora de esta intervención cometió los siguientes errores mientras explicaba la consigna: habló con un volumen bajo, a una velocidad rápida, vocalizó

poco, utilizó un tono de voz plano y monótono, no miró a los ojos a ninguno de los estudiantes, no empleó el lenguaje corporal para complementar lo que decía y no paró de caminar durante toda la explicación. De esta manera, el alumnado intervenía, exponía en voz alta aquello que le parecía desacertado y, entre todos, se comentaba de qué manera debía corregirse. Una vez identificados los errores más comunes, se llevaron a cabo las siguientes actividades para trabajar cada uno de ellos por separado.

Actividad 2: Volumen

Se aclaró al alumnado que es importante emplear un volumen lo suficientemente alto como para que el espectador que esté situado en el punto más alejado sea capaz de oírle sin esfuerzo. Para practicarlo, cada estudiante tuvo que leer un texto y conseguir que el resto, situado en el extremo opuesto de la clase, le oyera sin dificultad.

Actividad 3: Velocidad y vocalización

Se pidió a cada estudiante que leyera un texto sin ofrecerle ninguna otra indicación. A continuación, se hizo hincapié en lo mucho que mejora la comprensibilidad de un texto oral cuando el emisor se esfuerza en vocalizar. Así, se solicitó a cada estudiante que volviera a leer su texto, esta vez prestando especial atención a la vocalización. Aunque a todos los estudiantes, en el momento de leer, les pareció que vocalizaban exageradamente, los que escuchaban comprobaban que el resultado no era exagerado y que se entendía mejor el texto, no solo porque el emisor articulaba más, sino porque esto le obliga a leer más despacio. Para terminar esta actividad, cada estudiante leyó un trabalenguas esforzándose, de nuevo, en vocalizar.

Actividad 4: Entonación

Se entregó a todo el alumnado un mismo texto y a cada uno se le pidió que lo leyera con una entonación diferente, con: alegría, tristeza, enfado, asco, miedo, duda, seguridad, aburrimiento... El propósito era que el alumnado fuese consciente de que para transmitir, hay que entonar y de que para entonar, hay que atribuirle sentimiento y emoción a lo que se dice.

Actividad 5: Gestos

Esta actividad consistió en un ejercicio de mímica en el que cada alumno debía conseguir que el resto adivinara la palabra que se le había asignado, haciendo uso del lenguaje corporal exclusivamente, sin recurrir a la voz. Para esto se incidió en la importancia de emplear gestos amplios y mantenidos.

Actividad 6: Mirada y expresión facial

Se solicitó al alumnado que se colocará de pie y en círculo, con la mirada baja. A la señal, debían mirar a un compañero a los ojos y si coincidían, mantener la mirada. Una vez familiarizados con el ejercicio, se les pidió que además expresaran con la mirada y el rostro la emoción que se les indicara. El propósito residió en fomentar el contacto visual y en hacerles

conscientes de si eran o no capaces de mantener la mirada. También se pretendió que apreciaran la capacidad de expresión que tiene el rostro.

Actividad 7: Postura y expresión corporal

Para esta actividad, los seis estudiantes trabajaron en equipo. Se les indicaron figuras y, sin recurrir a la comunicación oral, solo a través del lenguaje corporal, debían ponerse de acuerdo y construir con sus cuerpos cada una de estas figuras. Después, en vez de dictarles la figura, se pusieron diferentes músicas para que crearán imágenes grupales a partir de ellas. De esta manera, se fomentó la comunicación no verbal y se procuró disminuir el miedo escénico.

Actividad 8: Producción parcial.

Para finalizar, se propuso al alumnado que leyese su texto y pusiese en práctica todo lo aprendido y trabajado en esta sesión. De esta manera, la autora de esta intervención pudo comprobar qué aspectos de la comunicación oral no verbal aplicaban y ayudarles a que incorporasen el resto.

SESIÓN 4

Esta sesión estuvo enfocada a que el alumnado adquiriese unas nociones básicas sobre el protocolo de grabación. Se pretendió que reflexionase sobre cuál es el lugar más adecuado para grabar un vídeo en función de su temática, que aprendiese a colocar la cámara en la posición y a la distancia adecuada dependiendo del tipo de plano elegido, que fuese consciente de la importancia de una buena iluminación y supiese dónde colocarse respecto al foco principal de luz para evitar contraluces y sombras y que cayese en la cuenta de que la posibilidad de realizar cortes, tanto durante la grabación como en la posproducción, significa que, ante una equivocación o un silencio prolongado, no es necesario retomar la exposición oral desde el principio.

Actividad 1: Protocolo de grabación

Se proyectaron distintos vídeos publicados en YouTube, protagonizados y producidos por adolescentes quienes se mostraban exponiendo diversos temas. Todos los vídeos incurrían en algún tipo de error vinculado a la grabación: lugar o fondo elegido, tipo de plano, iluminación... A partir del visionado de cada uno de estos vídeos y sin haber recibido ninguna explicación en cuanto al protocolo de grabación, el alumnado debía comentar en voz alta aquello que consideraba que fallaba y aportar soluciones. Después se le entregó un documento que recoge y explica las normas básicas que el alumnado ya había deducido. Se leyó y comentó entre todos.

Actividad 2: Simulación de grabación

El objetivo de esta actividad consistió en que el alumnado asimilase y pusiese en práctica la teoría respecto al protocolo de grabación. Se les proporcionó un trípode y un móvil

para que cada uno de ellos simulase cómo se grabaría. Mientras un alumno hacía la prueba, el resto contaba con tiempo para retomar el guion literario y practicar el discurso oral. Una vez terminadas las simulaciones, se pidió a los estudiantes que, en casa, realizaran la grabación teniendo en cuenta no solo los aspectos referentes al protocolo de grabación, sino también a la comunicación oral no verbal.

Actividad 3: Vídeo motivador

Para finalizar esta sesión y con el propósito de reforzar la autoestima del alumnado, se proyectó un vídeo poema. En él, la autora de esta intervención didáctica recita el poema *No te rindas*, de Mario Benedetti y combina su voz en *off* con imágenes en movimiento y una música que refuerzan el mensaje motivador.

SESIÓN 5

La primer parte de esta sesión estuvo dedicada a los aspectos relacionados con la edición y posproducción del vídeo y la segunda, a la revisión del producto final.

Actividad 1: Edición y posproducción del vídeo

El alumnado dispuso de tiempo para editar su vídeo con el programa de edición que tienen instalado en el ordenador escolar: *Wevideo*. A partir del vídeo que se habían grabado en casa el día anterior y de los recursos que durante la elaboración de guion a dos columnas (sesión 2) habían elegido utilizar y habían localizado y descargado, elaboraron el producto multimodal. Dado que entre el alumnado había distintos niveles en cuanto a conocimientos y experiencia en edición de vídeos, se ofrecieron algunas pautas básicas para aquellos que estaban menos familiarizados, mientras los que tenían más práctica comenzaron a trabajar por su cuenta. Estos fueron los primeros en terminar, por lo que pudieron ayudar al resto a editar sus vídeos.

Actividad 2: Revisión

Mientras el alumnado terminaba de editar sus vídeos, la autora de esta intervención solicitó a quienes concluían que le mostrasen su producto final. Comentó con cada uno aquellos aspectos que podían mejorarse y animó al alumnado a que, en casa, realizara las modificaciones pertinentes. También les pidió que, una vez se sintieran satisfechos con su producto final, lo subiesen a Vimeo y lo compartiesen con ella y con su profesora de Lengua y Literatura.

A continuación se muestra la transcripción de uno de los vídeos para ejemplificar una parte del trabajo realizado por el alumnado. Por su puesto, en los vídeos hay mucho más que texto oral ya que los estudiantes emplearon diversos recursos multimodales para expresar sus sueños: lenguaje corporal, imágenes, música, texto escrito...

MIS SUEÑOS

Hola. Hoy os voy a contar mis sueños. Mi sueño es casarme con un gitano porque desde muy pequeña he estado en bodas. Me encantan los vestidos, la celebración, el que levanten a la novia, las tres rosas y, sobre todo, el respeto, el orgullo y la honra a la familia. Cada vez que veo o estoy en una boda me dan ganas de bailar, me emociono y me pongo súper alegre. Merece la pena casarse porque das la honra, el respeto a la gente mayor y, sobre todo, a los ancianos, a tu familia y al pueblo gitano.

Una vez que me haya casado, me encantaría formar mi propia familia porque me encantan los niños. Me parece lo más bonito del mundo. Si tengo un niño le pondré Antonio, Jesús o Abraham, y si tengo una niña le pondré Joana, Sorayma o Coral, como mi hermana. Merece la pena tener hijos porque crear tu propia familia es lo más bonito.

Me parece fácil porque cuando persigues tus sueños, siempre lo logras y lo consigues. No tengo ninguna barrera que me pueda impedir conseguir lo que yo quiero. Me motiva luchar por mis sueños, hacer lo que quiero y no rendirme. Aunque las personas te digan que no puedes, nunca te tienes que rendir. Siempre tienes que hacer lo que tú quieres y lo que el corazón te diga.

Cuando lo consiga me sentiré la mejor mujer del mundo y la mejor madre del mundo.

Recuerda persigue tus sueños, sigue haciendo lo que tú quieras, nunca te rindas, aunque las personas piensen lo contrario. Siempre haz lo que tú quieras y nunca te rindas porque en un momento u otro vas a conseguir tus sueños.

Estos han sido mis sueños. Espero que os hayan gustado y lo hayáis disfrutado como yo. Este proyecto me ha encantado. Muchísimas gracias, Alejandra.

SESIÓN 6

Actividad 1: Comparación de textos

El objetivo de esta última sesión era que el alumnado compartiese su producto final con el resto de manera que todos se enriquecieran del trabajo del resto. Además, se pretendía que cada alumno autoevaluara su propio vídeo y coevaluara el de los compañeros. Pero resultó que un alumno manifestó que le daba vergüenza proyectar su vídeo delante de los demás y no quiso hacerlo y que otro no había grabado el vídeo. Así que solo se proyectaron y comentaron cuatro y solo se realizaron autoevaluaciones y no coevaluaciones.

A modo de ejemplo, en la Figura 8, se muestran dos fotogramas, uno del vídeo del pretest y otro del posttest de la misma persona. En el primer vídeo no se grabó el rostro, mientras que en el segundo reforzó su mensaje con la expresión facial y los gestos.

Figura 8

Fotogramas del vídeo del pretest (izquierda) y del posttest (derecha) elaborados por la misma persona



5. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1 Resultados del Test de Inteligencia Emocional

A continuación se presentan los resultados sobre inteligencia emocional obtenidos tras llevar a cabo el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA). Este test proporciona siete puntuaciones diferentes: una puntuación total (inteligencia emocional total), dos puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y cuatro puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional). En primer lugar se muestra la puntuación total obtenida por los 28 estudiantes que realizaron el test: 23 de 2º ESO ordinario y 5 de 2º PMAR. A continuación, se muestra la puntuación total obtenida por todas las chicas (2º ESO + 2º PMAR) y la de todos los chicos (de 2º ESO + 2º PMAR). Finalmente, por cada una de las siete puntuaciones se muestran, por un lado, los resultados del alumnado de 2º ESO ordinario y, por otro, los resultados del alumnado de 2º PMAR, así como un comentario descriptivo en el que se comparan. Cabe aclarar que los resultados se agrupan en cinco categorías:

- Necesita mejorar: el adolescente muestra dificultades para poner en marcha esta habilidad
- Aspecto a desarrollar: el adolescente muestra cierto déficit en esta habilidad
- Competente: el adolescente muestra un nivel de habilidad suficiente
- Muy competente: esta habilidad constituye un punto fuerte para el adolescente
- Experto: el adolescente posee un alto dominio y desarrollo de esta habilidad

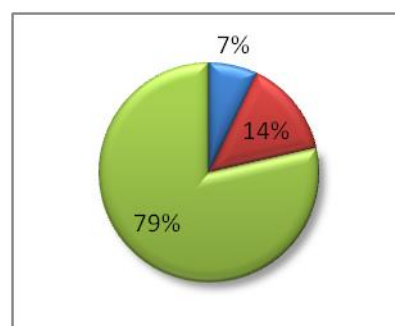
Puntuación total de inteligencia emocional en 2º ESO (2º ESO ordinario + 2º PMAR)

Esta puntuación proporciona un índice general del nivel de inteligencia emocional que posee cada adolescente.

Figura 9

Puntuación total de 2º ESO

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	2	7,14%
■ Aspecto a desarrollar	4	14,29%
■ Competente	22	78,57%
■ Muy competente	0	0,00%
■ Experto	0	0,00%
Total general	28	100%



Comentario:

Los resultados muestran que prácticamente el 80% del alumnado que realizó el test, 22 de ellos pertenecientes a una clase de 2º ESO ordinario y 5 a 2º PMAR, es competente. Sin

embargo, para cuatro de ellos la inteligencia emocional es un aspecto a desarrollar y otros dos necesitan mejorarla.

Puntuación total de inteligencia emocional en 2º ESO (2º ESO ordinario + 2º PMAR) en función del género

Figura 10

Puntuación total de las chicas de 2º ESO

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	1	7,69%
■	Aspecto a desarrollar	2	15,38%
■	Competente	10	76,92%
■	Muy competente	0	0,00%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	13	100%

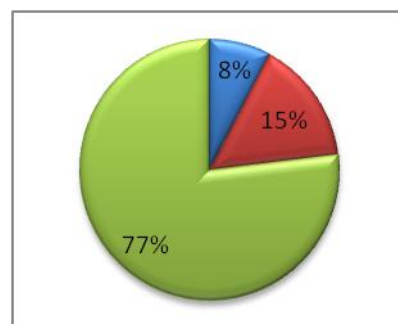
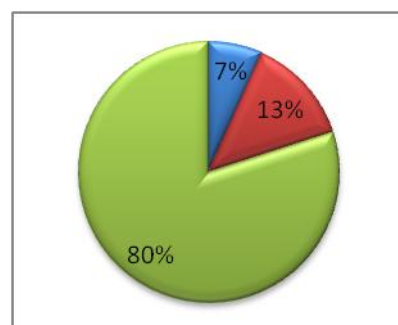


Figura 11

Puntuación total de los chicos de 2º ESO

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	1	6,67%
■	Aspecto a desarrollar	2	13,33%
■	Competente	12	80,00%
■	Muy competente	0	0,00%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	15	100%



Comentario:

No hay diferencias entre la puntuación total en inteligencia emocional obtenida por las chicas y la obtenida por los chicos. En ambos casos hay un estudiante que necesita mejorar este aspecto, dos para quienes la inteligencia emocional es un aspecto a desarrollar y el resto es competente.

Puntuación total de inteligencia emocional: diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Figura 12

Puntuación total de 2º ESO ordinario

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
Necesita mejorar	1	4,35%
Aspecto a desarrollar	3	13,04%
Competente	19	82,61%
Muy competente	0	0,00%
Experto	0	0,00%
Total general	23	100%

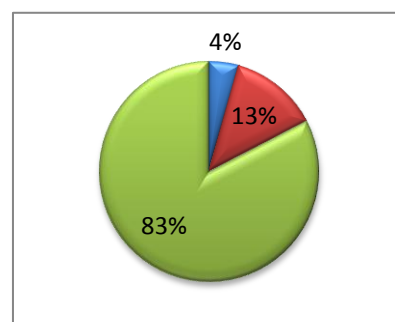
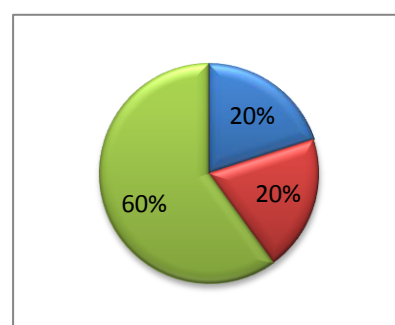


Figura 13

Puntuación total 2º PMAR

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
Necesita mejorar	1	20,00%
Aspecto a desarrollar	1	20,00%
Competente	3	60,00%
Muy competente	0	0,00%
Experto	0	0,00%
Total general	5	100,00%



Comentario:

La diferencia entre el alumnado de 2º ESO ordinario y el de 2º PMAR es notable en cuanto a los resultados totales de inteligencia emocional. El alumnado competente, en el primer caso, es el 82,61% y, en el segundo, el 60%. El alumnado con puntuaciones más bajas es del 4,35% frente al 20%, respectivamente.

Puntuación de inteligencia emocional experiencial (área experiencial): diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los adolescentes para percibir emociones y usarlas para facilitar la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo.

Figura 14

Puntuación en el área experiencial de 2º ESO ordinario

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	1	4,35%
■	Aspecto a desarrollar	3	13,04%
■	Competente	18	78,26%
■	Muy competente	1	4,35%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	23	100,00%

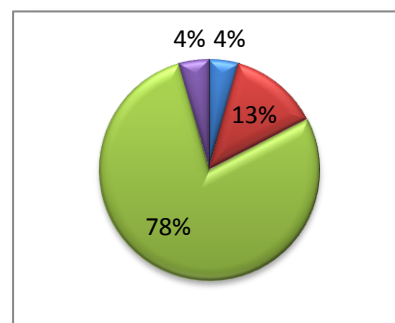
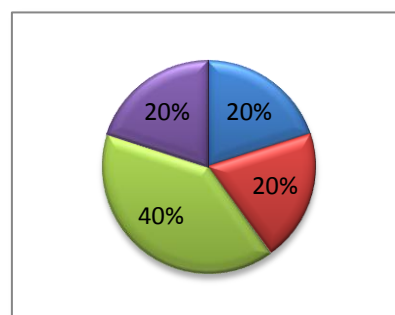


Figura 15

Puntuación en el área experiencial de 2º PMAR

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	1	20,00%
■	Aspecto a desarrollar	1	20,00%
■	Competente	2	40,00%
■	Muy competente	1	20,00%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	5	100,00%



Comentario:

Respecto al área experiencial, la diferencia entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR vuelve a ser notable. El alumnado competente, en el primer caso, es el 78,26 % y muy competente, el 4,35 %, es decir, el 82,61%. En cambio, en el alumnado de 2º PMAR, los competentes representan un 40 % y los muy competentes (1 alumno), el 20 %, es decir, un total del 60 %. El alumnado con puntuaciones más bajas es del 4,35 % frente al 20 %, respectivamente.

Puntuación de inteligencia emocional estratégica (área estratégica): diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los adolescentes para comprender el por qué de las emociones, su significado y para utilizarlo de forma estratégica con el fin de conseguir un objetivo determinado.

Figura 16

Puntuación en el área estratégica de 2º ESO ordinario

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	0	0,00%
■ Aspecto a desarrollar	6	26,09%
■ Competente	17	73,91%
■ Muy competente	0	0,00%
■ Experto	0	0,00%
Total general	23	100,00%

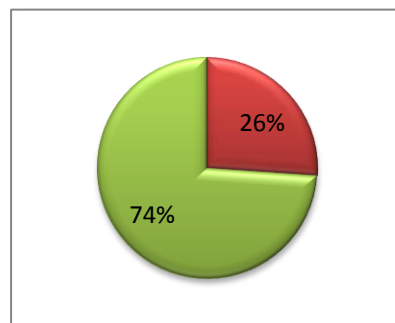
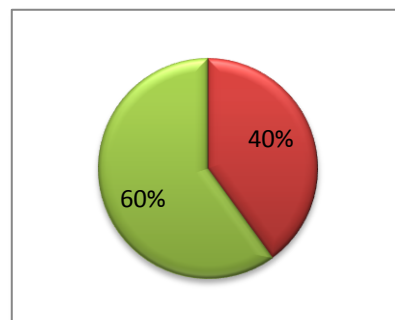


Figura 17

Puntuación en el área estratégica de 2º PMAR

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	0	0,00%
■ Aspecto a desarrollar	2	40,00%
■ Competente	3	60,00%
■ Muy competente	0	0,00%
■ Experto	0	0,00%
Total general	5	100,00%



Comentario:

Ningún estudiante, ni de 2º ESO ordinario ni de 2º PMAR ha obtenido la puntuación más baja: necesita mejorar. Tampoco las más altas: muy competente o experto. Todo el alumnado se distribuye entre las franjas: competente y aspecto a desarrollar. Sin embargo, el porcentaje de alumnado competente en 2º ESO ordinario vuelve a ser mayor, 73,91% que en 2º PMAR, 60%. Consiguientemente, el porcentaje de alumnado que debe desarrollar este aspecto es menor en el primer caso, 26,09% que en el segundo, 40%.

Puntuación en percepción emocional: diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de los adolescentes para percibir e identificar emociones en el rostro de otras personas.

Puntuación 2º ESO

Figura 18

Puntuación en percepción emocional de 2º ESO ordinario

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	2	8,70%
■	Aspecto a desarrollar	2	8,70%
■	Competente	19	82,61%
■	Muy competente	0	0,00%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	23	100,00%

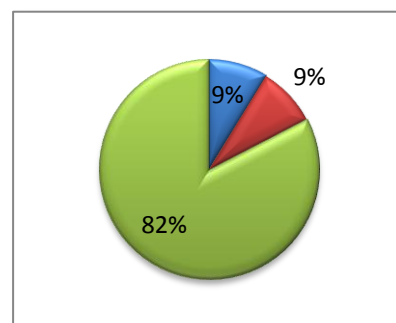
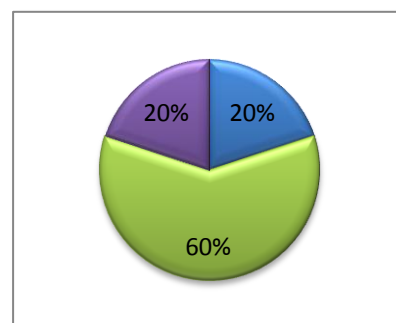


Figura 19

Puntuación en percepción emocional de 2º PMAR

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	1	20,00%
■	Aspecto a desarrollar	0	0,00%
■	Competente	3	60,00%
■	Muy competente	1	20,00%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	5	100,00%



Comentario:

Respecto a la percepción emocional, el porcentaje de alumnado competente en 2º ESO ordinario es del 82,61%. Cabe destacar que, entre este alumnado, ninguno ha obtenido el resultado: muy competente, mientras que entre el alumnado de 2º PMAR sí hay un estudiante con este resultado. Así, el 20% del alumnado de 2º PMAR es muy competente y el 60% competente, lo que suma el 80%. Sin embargo, el porcentaje de alumnado que necesita mejorar es mayor en 2º PMAR, 20%, que en 2º ESO ordinario, 9%.

Puntuación en facilitación emocional: diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Esta puntuación indica el grado en que los adolescentes utilizan sus emociones a la hora de tomar decisiones o llevar a cabo diferentes tareas cognitivas.

Figura 20

Puntuación en facilitación emocional de 2º ESO ordinario

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	0	0,00%
■ Aspecto a desarrollar	3	13,04%
■ Competente	16	69,57%
■ Muy competente	4	17,39%
■ Experto	0	0,00%
Total general	23	100,00%

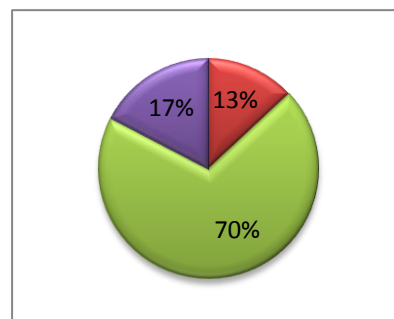
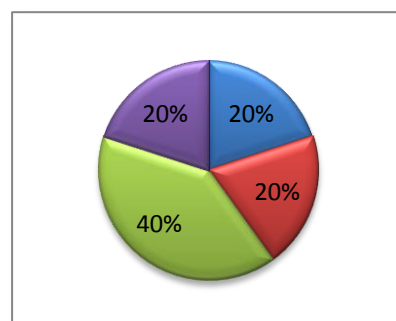


Figura 21

Puntuación en facilitación emocional de 2º PMAR

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	1	20,00%
■ Aspecto a desarrollar	1	20,00%
■ Competente	2	40,00%
■ Muy competente	1	20,00%
■ Experto	0	0,00%
Total general	5	100,00%



Comentario:

Respecto a la facilitación emocional, así como el porcentaje de alumnado muy competente es similar entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR, 17,39%, y 20% respectivamente, el porcentaje de alumnado competente es muy superior en el primer caso, casi 70%, frente al segundo, 40%. Consiguientemente, el porcentaje de alumnado que necesita mejorar este aspecto es del 20% entre el alumnado de 2º PMAR y del 0% entre el alumnado de 2º ESO ordinario.

Puntuación en comprensión emocional: diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Esta puntuación proporciona un índice de la habilidad de cada adolescente para conocer el significado de las emociones que ellos mismos u otras personas están sintiendo.

Figura 22

Puntuación en comprensión emocional de 2º ESO ordinario

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	0	0,00%
■	Aspecto a desarrollar	1	4,35%
■	Competente	17	73,91%
■	Muy competente	4	17,39%
■	Experto	1	4,35%
	Total general	23	100,00%

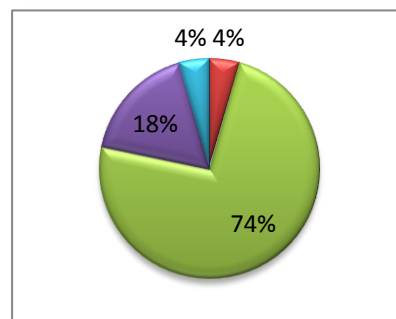
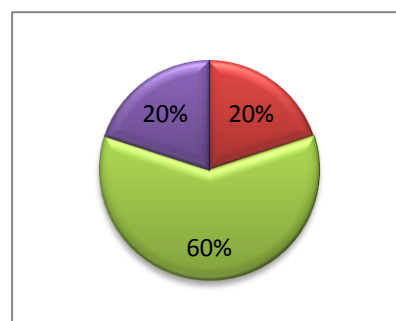


Figura 23

Puntuación en comprensión emocional de 2º PMAR

	Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■	Necesita mejorar	0	0,00%
■	Aspecto a desarrollar	1	20,00%
■	Competente	3	60,00%
■	Muy competente	1	20,00%
■	Experto	0	0,00%
	Total general	5	100,00%



Comentario:

Cabe señalar que la puntuación en comprensión emocional es la única que cuenta con un porcentaje, 4,35%, equivalente a un alumno, en la categoría de experto. Este estudiante se encuentra entre el alumnado de 2º ESO ordinario.

De nuevo, el porcentaje de alumnado muy competente es similar entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR, 17,39%, y 20% respectivamente. Por su parte, el porcentaje de alumnado competente, es mayor en el primer caso, 73,91% que en el segundo, 60%. Por lo tanto, el porcentaje de estudiantes con las puntuaciones más bajas es mayor entre el alumnado de 2º PMAR que entre el alumnado de 2º ESO ordinario.

Puntuación en manejo emocional: diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Esta puntuación indica el grado en que cada adolescente puede manejar sus emociones o las emociones de otras personas a la hora de conseguir diferentes objetivos en su vida diaria.

Figura 24

Puntuación en manejo emocional de 2º ESO ordinario

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	0	0,00%
■ Aspecto a desarrollar	6	26,09%
■ Competente	17	73,91%
■ Muy competente	0	0,00%
■ Experto	0	0,00%
Total general	23	100,00%

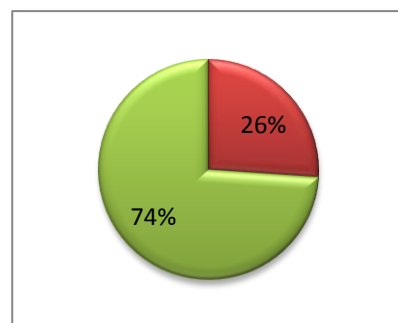
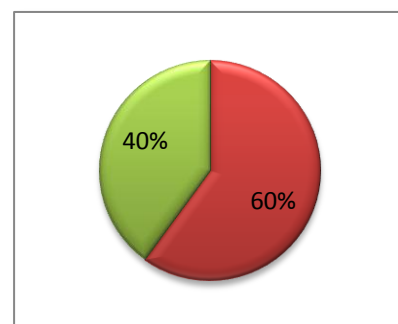


Figura 25

Puntuación en manejo emocional de 2º PMAR

Resultados	Nº estudiantes	Porcentaje
■ Necesita mejorar	0	0,00%
■ Aspecto a desarrollar	3	60,00%
■ Competente	2	40,00%
■ Muy competente	0	0,00%
■ Experto	0	0,00%
Total general	5	100,00%



Comentario:

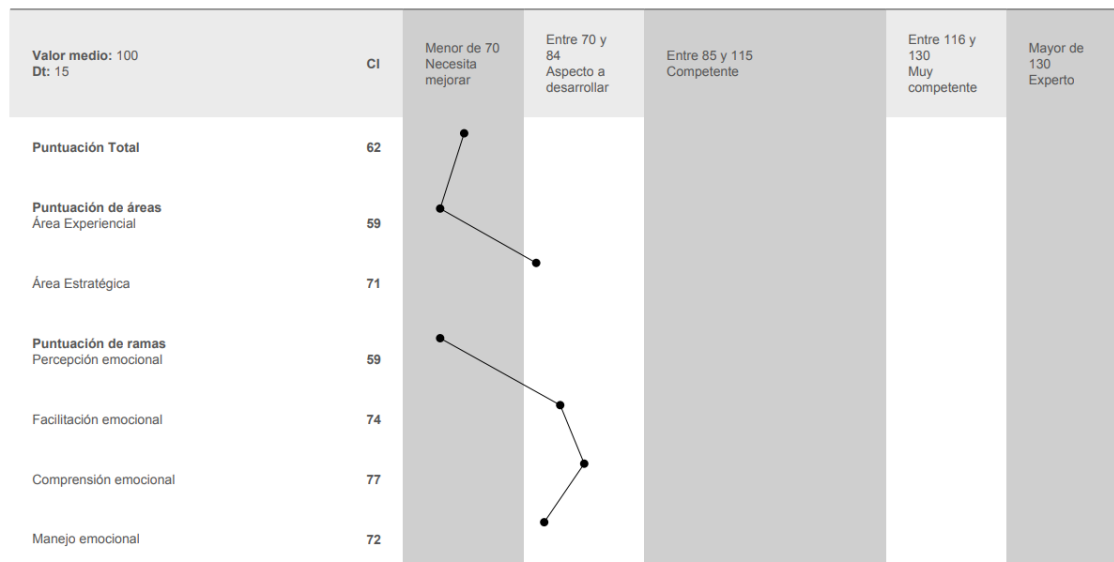
En cuanto a la última puntuación, manejo emocional, las diferencias entre los resultados de 2º ESO ordinario y 2º PMAR son notables. En el primer caso el 73,91% del alumnado es competente y el 26,01% debe desarrollar este aspecto. Sin embargo, menos de la mitad del alumnado de 2º PMAR es competente, el 40% y más de la mitad, el 60% debe desarrollar este aspecto.

Puntuaciones individuales del alumnado de PMAR

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las siete categorías por cada uno de los estudiantes del grupo de 2º PMAR.

Figura 26

Resultados TIEFBA sujeto 1

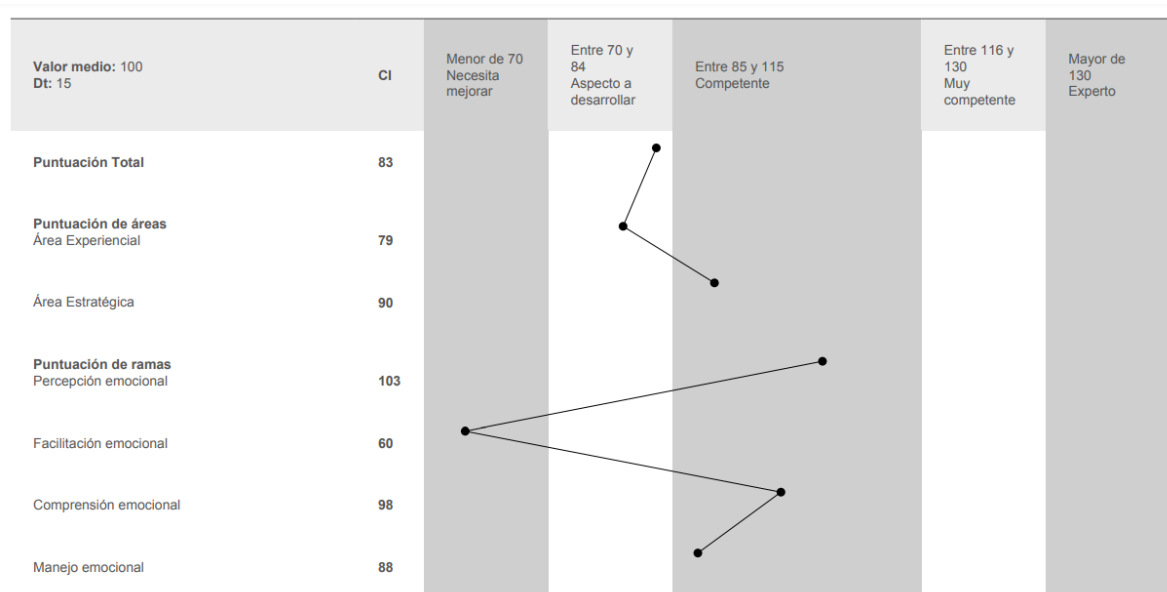


Comentario:

El sujeto número 1 obtuvo una puntuación total muy por debajo de la media dado que este resultado se encuentra en el rango: necesita mejorar. También en este rango se encuentra la puntuación referente al área experiencial, mientras que la del área estratégica es algo superior. Estos resultados sugieren que esta persona tiene serias dificultades para acceder a la información emocional, reconocerla, compararla con otras sensaciones y saber cómo influye en el pensamiento. Asimismo, tiene problemas para comprender y manejar la información de las emociones, tanto propias como ajenas, positivas o negativas, de cara a adaptarse a las situaciones de la vida diaria de una forma efectiva. Por su parte, el análisis de las puntuaciones en cada una de las ramas revela que la habilidad en la que muestra más dificultades es la de percepción emocional, lo cual indica que esta persona es incapaz de identificar sus emociones y las de los demás.

Figura 27

Resultados TIEFBA sujeto 2

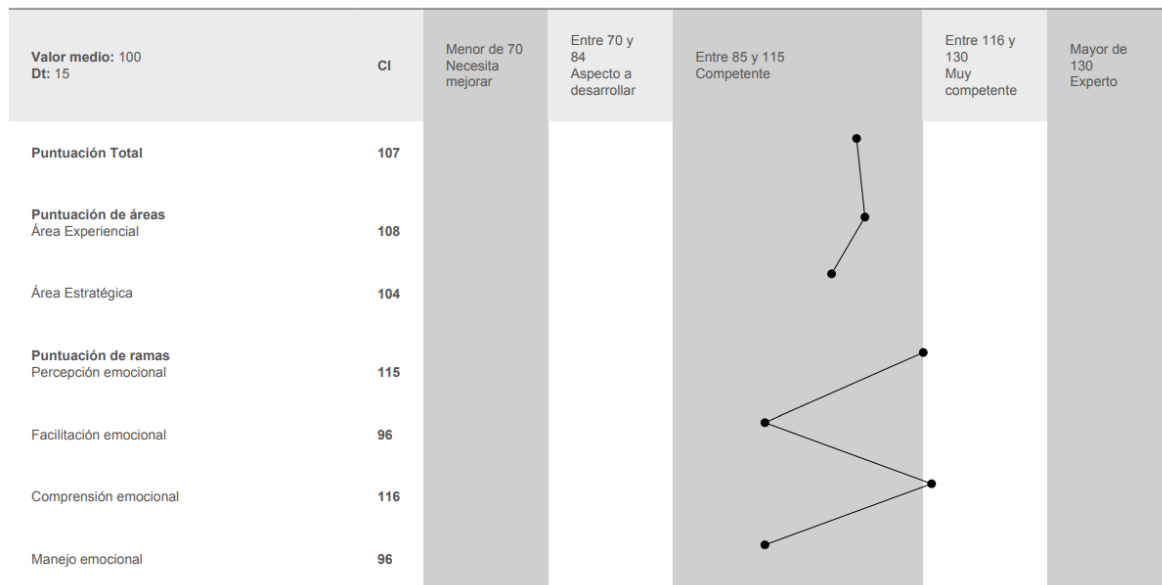


Comentario:

El sujeto número 2 obtuvo una puntuación total por debajo de la media dado que este resultado se encuentra en el rango: aspecto a desarrollar. Asimismo, la puntuación en el área experiencial también se encuentra en este rango. Dicha área agrupa las ramas de percepción y facilitación emocional. Llama la atención cómo en la primera rama ha obtenido la puntuación más alta dentro de sus resultados y en la segunda, la puntuación más baja. De hecho, esta persona es competente a la hora de identificar sus emociones y la de los demás, pero no conoce cómo sus estados emocionales le afectan ni es capaz de utilizarlos para tomar decisiones o llevar a cabo distintas tareas cognitivas. Por otra parte, tanto la puntuación del área estratégica como la puntuación de las ramas que la conforman: comprensión y manejo emocional, están dentro del rango: competente, aunque las puntuaciones no son demasiado altas, sobre todo la del manejo emocional. Esto indica que esta persona es competente a la hora de conocer el significado de las emociones que ella misma u otras personas sienten, pero que le puede resultar más complicado manejar o regular sus estados emocionales.

Figura 28

Resultados TIEFBA sujeto 3

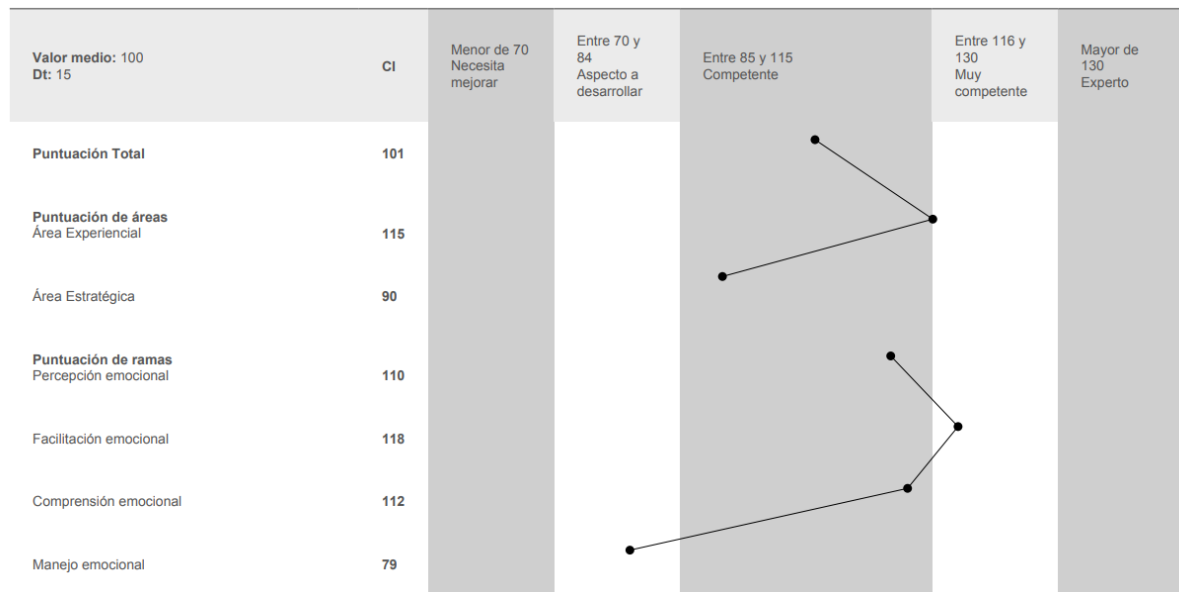


Comentario:

El sujeto número 3 obtuvo una puntuación total dentro del rango normal. Su puntuación en ambas áreas fue muy similar entre sí y similar a la puntuación total. Sin embargo, aunque las puntuaciones de las ramas también se sitúan en el rango normal, se aprecian diferencias entre unas y otras. Las de percepción y comprensión emocional son superiores a las de facilitación y manejo emocional, de hecho, la habilidad de esta persona respecto a las dos primeras habilidades se sitúa entre competente y muy competente. Esto sugiere que tiene más facilidad para identificar sus emociones y las de las otras personas y para darles un significado que para conocer cómo sus estados emocionales le afectan y qué estrategias de regulación son efectivas.

Figura 29

Resultados TIEFBA sujeto 4

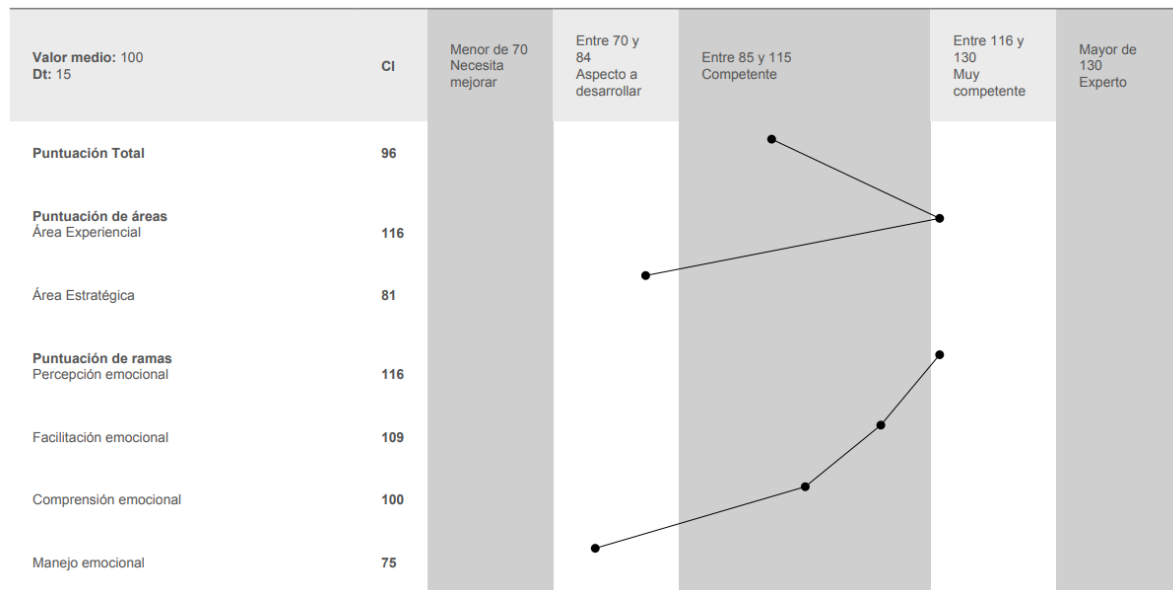


Comentario:

El sujeto número 4 obtuvo una puntuación total dentro del rango normal. Sin embargo, se observa una diferencia entre el área experiencial, cuya puntuación casi alcanza el resultado: muy competente, y el área estratégica cuya puntuación, aunque se mantiene dentro del rango normal, es mucho más baja. Estos resultados sugieren que, si bien esta persona es capaz de acceder y adentrarse en su vida emocional e identificar adecuadamente las emociones de los demás, no le resulta tan fácil dar un significado a dicha experiencia emocional ni utilizarla de forma efectiva. De todas formas, el análisis de las puntuaciones en cada una de las ramas revela que, la principal dificultad de esta persona se encuentra en la habilidad para manejar las emociones. Por lo tanto, aunque es capaz de percibir sus emociones y las de los demás, de conocer cómo sus estados emocionales le afectan y de comprender el por qué de dichas emociones, tiene problemas a la hora de manejar sus sentimientos.

Figura 30

Resultados TIEFBA sujeto 5



Comentario:

El sujeto número 5 obtuvo una puntuación total dentro del rango normal. Sin embargo, se observa una diferencia llamativa entre el área experiencial, cuya puntuación alcanza el resultado: muy competente, y el área estratégica cuya puntuación, baja hasta el rango: aspecto a desarrollar. Estos resultados sugieren que, si bien esta persona es capaz de acceder y adentrarse en su vida emocional e identificar adecuadamente las emociones de los demás, tiene dificultades para dar un significado a dicha experiencia emocional y para utilizarla de forma efectiva. El análisis de las puntuaciones en cada una de las ramas revela que, de forma específica, la principal dificultad de esta persona se encuentra en la habilidad para manejar las emociones. Por tanto, aunque es capaz de percibir sus emociones y las de los demás, de conocer cómo sus estados emocionales le afectan y, en cierto nivel, comprender el por qué de dichas emociones, tiene problemas a la hora de manejar sus sentimientos.

Sujeto número 6

No se han obtenido los resultados del sujeto número 6 porque no ha contestado a un número suficiente de ítems. Y es que en el TIEFBA, la puntuación que se otorga a los ítems no contestados es de -0-. En este sentido, los resultados sólo se consideran válidos si la persona examinada contesta al menos el 90% de los ítems que conforman cada una de las tareas de la prueba. En caso contrario, los resultados se consideran inválidos puesto que las puntuaciones pueden tener importantes problemas de fiabilidad.

5.2 Resultados de la competencia oral mediada por la tecnología

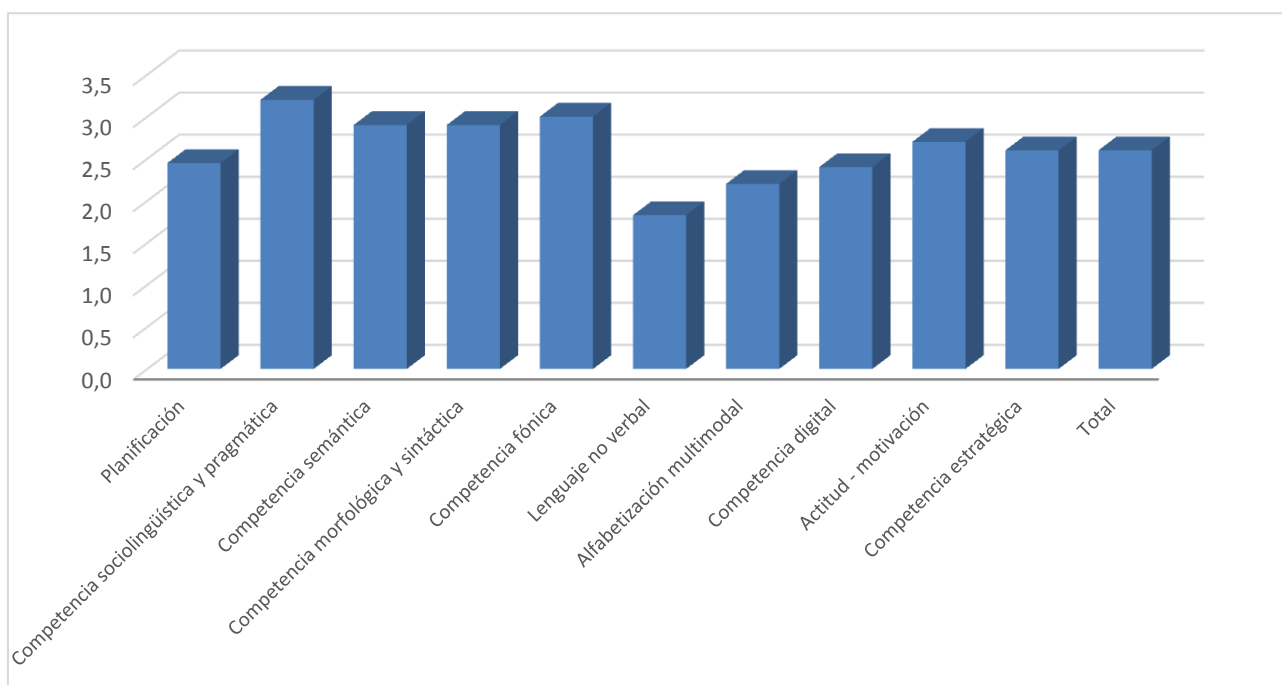
Tanto el alumnado de 2º ESO ordinario como de 2º PMAR elaboró un primer vídeo que se corrigió con una rúbrica creada *ad hoc* para medir los siguientes aspectos: planificación, competencias sociolingüística - pragmática, semántica, morfológica - sintáctica y fónica, lenguaje no verbal, alfabetización multimodal, competencia digital, actitud - motivación y competencia estratégica. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos por el conjunto de los estudiantes de 2º ESO (2º ESO ordinario y 2º PMAR) en todas estas categorías, es decir, se muestra la competencia oral mediada por la tecnología (multimedialidad y multimodalidad a la hora de grabar un vídeo) en el alumnado real de este curso. A continuación, se pueden observar las diferencias entre los resultados obtenidos por los chicos y las chicas. Por último, se muestran las diferencias entre los resultados del alumnado de 2º ESO ordinario y el de 2º PMAR. Las puntuaciones son sobre cuatro.

Resultados de los vídeos del pretest del alumnado de 2º ESO (2º ordinario + 2º PMAR)

Figura 31

Competencia oral mediada por la tecnología en 2º ESO

Aspectos observados	Total vídeo pretest
Planificación	2,4
Competencia sociolingüística y pragmática	3,2
Competencia semántica	2,9
Competencia morfológica y sintáctica	2,9
Competencia fónica	3,0
Lenguaje no verbal	1,8
Alfabetización multimodal	2,2
Competencia digital	2,3
Actitud - motivación	2,7
Competencia estratégica	2,6
Total	2,6



Comentario:

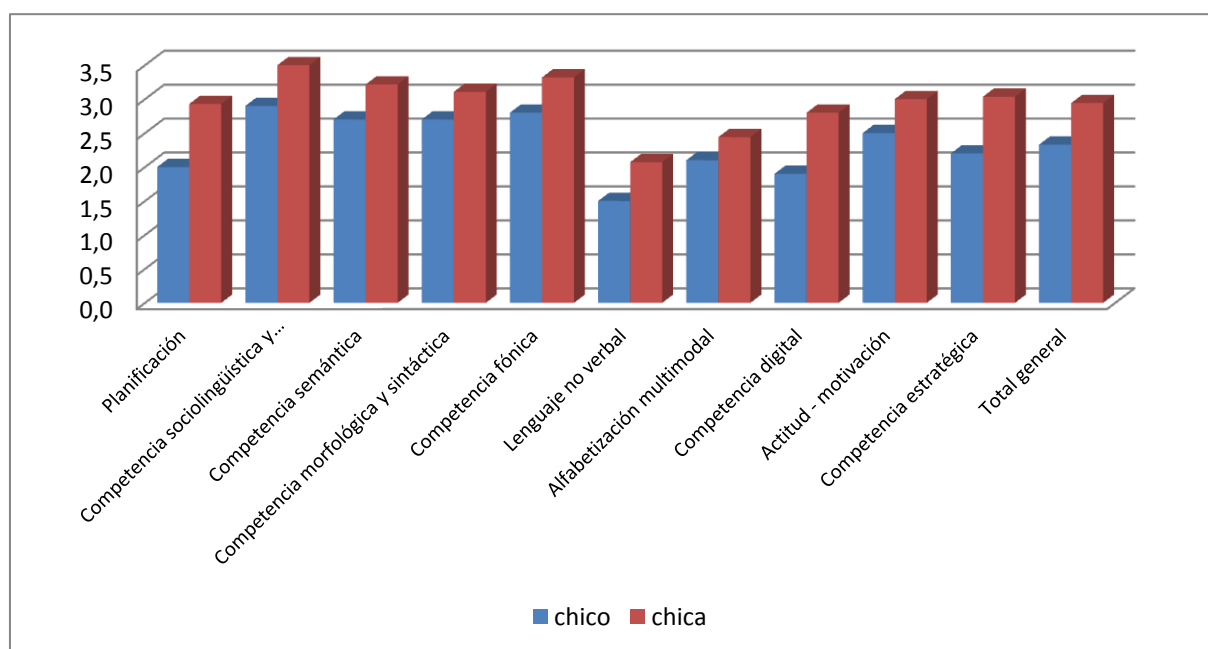
Las categorías en las que el alumnado de este curso ha obtenido mejores calificaciones son las referentes a las competencias: sociolingüística y pragmática (3,2), semántica (2,9), morfológica y sintáctica (2,9) y fónica (3,0). Por el contrario, las categorías con peores calificaciones son las de planificación (2,4), alfabetización multimodal (2,2), competencia digital (2,3) y, en último lugar, lenguaje no verbal (1,8).

Resultados de los vídeos del pretest del alumnado de 2º ESO (2º ESO ordinario + 2º PMAR): diferencias en función del género

Figura 32

Competencia oral mediada por la tecnología en 2º ESO: diferencias en función del género

Aspectos observados	Chicos	Chicas
Planificación	2,0	2,9
Competencia sociolingüística y pragmática	2,9	3,5
Competencia semántica	2,7	3,2
Competencia morfológica y sintáctica	2,6	3,1
Competencia fónica	2,8	3,3
Lenguaje no verbal	1,5	2,1
Alfabetización multimodal	2,1	2,4
Competencia digital	2,0	2,6
Actitud - motivación	2,4	3,1
Competencia estratégica	2,2	3,0
Total general	2,3	2,9



Comentario:

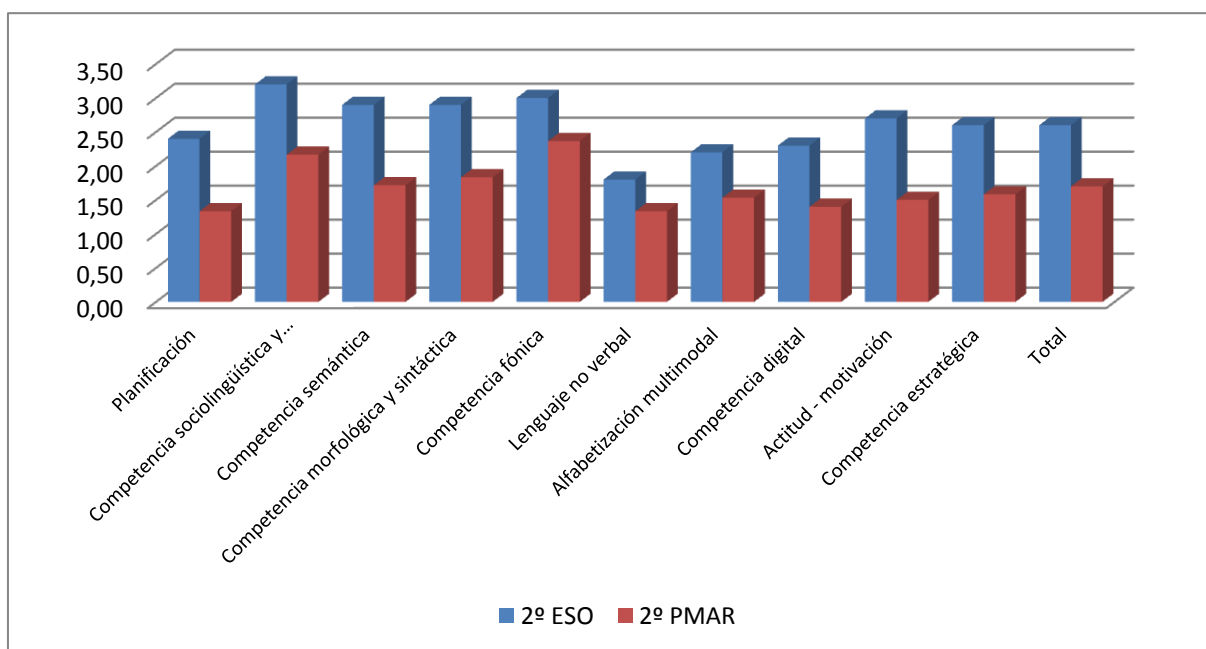
Los resultados demuestran diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la competencia oral mediada por la tecnología. Las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en todas las categorías. Aquellas en las que la diferencia es mayor son las de planificación, actitud - motivación y competencia estratégica. Por el contrario, la categoría en la que la diferencia es menor es la de alfabetización multimodal, con 0,3 puntos de diferencia.

Resultados de los vídeos del pretest: diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado de 2º ESO ordinario y el alumnado de 2º PMAR

Figura 33

Competencia oral mediada por la tecnología en 2º ESO: diferencias entre 2º ESO ordinario y 2º PMAR

Aspectos observados	2º ESO	2º PMAR
Planificación	2,4	1,3
Competencia sociolingüística-pragmática	3,2	2,2
Competencia semántica	2,9	1,7
Competencia morfológica-sintáctica	2,9	1,8
Competencia fónica	3,0	2,4
Lenguaje no verbal	1,8	1,3
Alfabetización multimodal	2,2	1,5
Competencia digital	2,3	1,4
Actitud - motivación	2,7	1,5
Competencia estratégica	2,6	1,6
Total general	2,6	1,7



Comentario:

El alumnado de 2º ESO ordinario obtiene mejores resultados que el alumnado de 2º PMAR en todas las categorías. La puntuación total obtenida por el conjunto de la clase de 2º ESO es de 2,6 puntos sobre 4, mientras que la de 2º PMAR es de 1,7 puntos. Hay una diferencia de 1 punto o más (1,1 ó 1,2) en las siguientes categorías: planificación, competencias sociolingüística-pragmática, semántica, morfológica-sintáctica, digital, estratégica y en actitud-motivación.

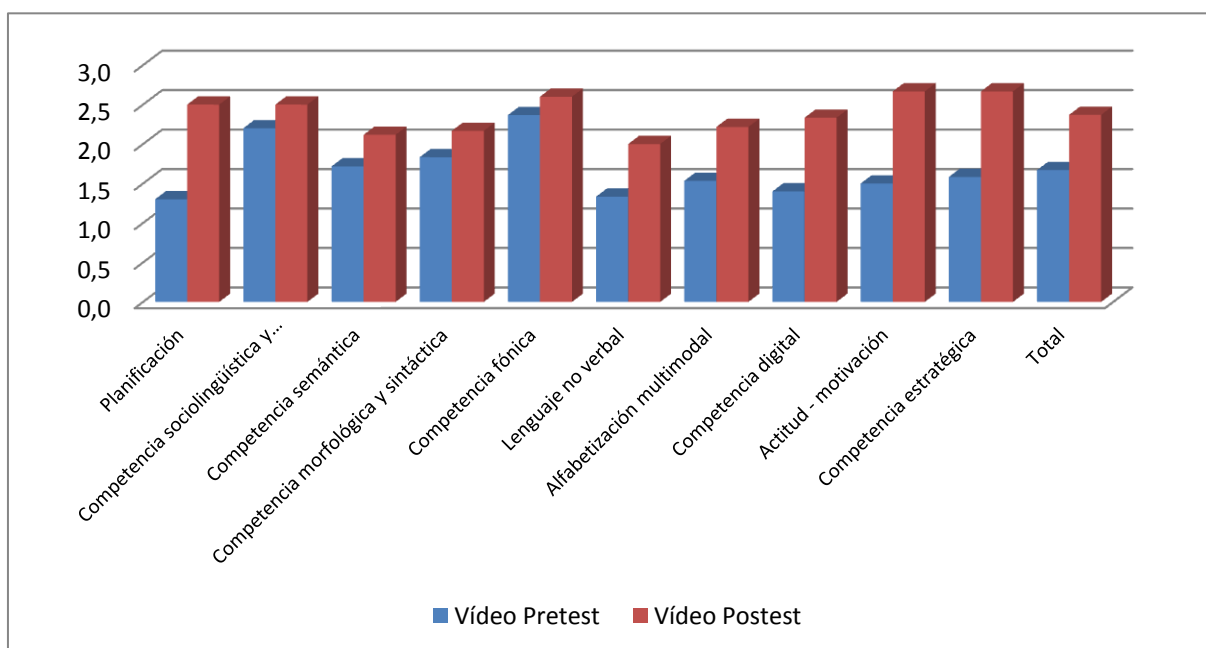
Resultados de los vídeos del pretest y postest elaborados por el alumnado de 2º PMAR

El alumnado de 2º PMAR realizó un primer vídeo antes de la intervención didáctica y otro después. Como al grupo de control, se le explicó que el segundo vídeo se subiría a la red social Vimeo. Para comprobar si el cambio de pedagogía, es decir, si el trabajo realizado con ellos tanto a nivel de destrezas como a nivel emocional tiene un margen de mejora importante, a continuación se comparan los resultados del pretest y del postest. Las puntuaciones son sobre cuatro.

Figura 34

Pretest y postest 2º PMAR

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	1,3	2,5
Competencia sociolingüística y pragmática	2,2	2,5
Competencia semántica	1,7	2,1
Competencia morfológica y sintáctica	1,8	2,2
Competencia fónica	2,4	2,6
Lenguaje no verbal	1,3	2,0
Alfabetización multimodal	1,5	2,2
Competencia digital	1,4	2,3
Actitud - motivación	1,5	2,7
Competencia estratégica	1,6	2,7
Total	1,7	2,4



Comentario:

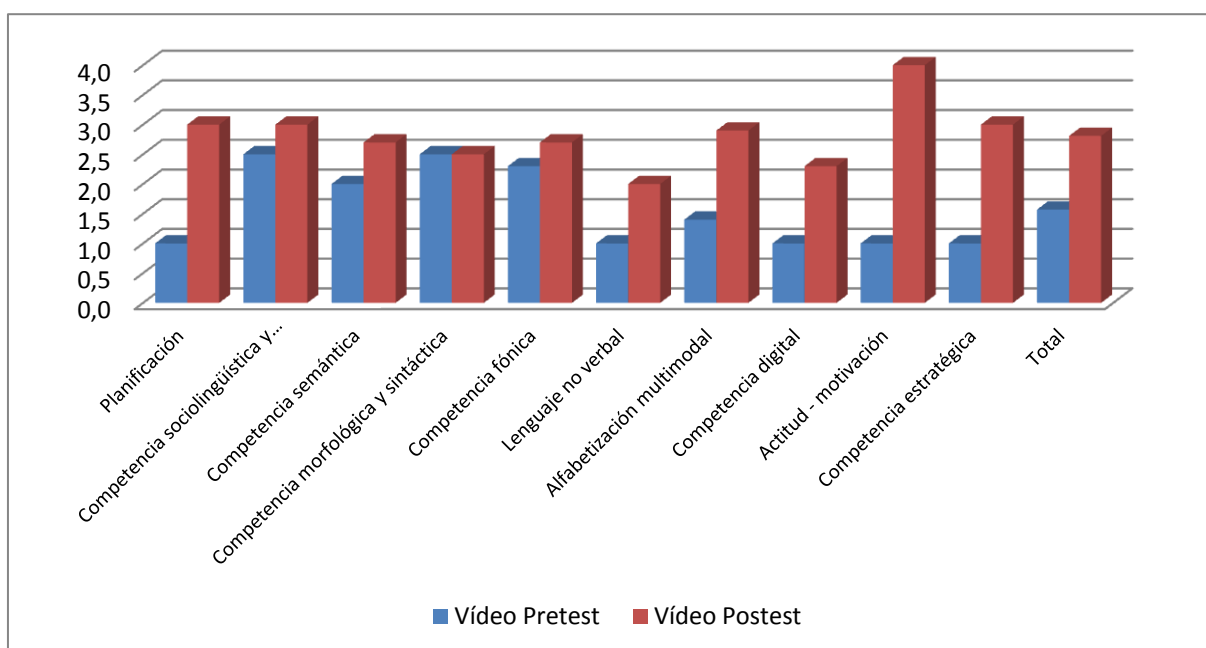
Los datos demuestran una mejoría en todas las categorías. Aquellas en las que la diferencia entre la puntuación del pretest y la del posttest es mayor, concretamente de 1,2 puntos, son la de planificación y la de actitud - motivación. Le siguen la competencia digital y la competencia estratégica, en ambos casos, la diferencia entre la puntuación del antes y la del después de la intervención didáctica es de 0,9 puntos. Esta diferencia es de 0,7 puntos en las categorías de lenguaje no verbal, alfabetización multimodal y en la categoría que muestra la puntuación total. Por otra parte, se aprecia una mejoría, aunque menor, en las categorías de competencia semántica y competencia morfológica y sintáctica: 0,4 puntos, competencia sociolingüística y pragmática: 0,3 puntos y en la competencia fónica: 0,2 puntos.

Resultados individuales de los vídeos del pretest y posttest elaborados por el alumnado de PMAR

A continuación se comparan los resultados obtenidos por cada uno de los estudiantes de 2º PMAR antes y después de la intervención didáctica para comprobar cuál ha sido la evaluación en cada uno de los casos. Las puntuaciones son sobre cuatro.

Figura 35*Pretest y postest sujeto 1*

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	1,0	3,0
Competencia sociolingüística y pragmática	2,5	3,0
Competencia semántica	2,0	2,7
Competencia morfológica y sintáctica	2,5	2,5
Competencia fónica	2,3	2,7
Lenguaje no verbal	1,0	2,0
Alfabetización multimodal	1,4	2,9
Competencia digital	1,0	2,3
Actitud - motivación	1,0	4,0
Competencia estratégica	1,0	3,0
Total	1,6	2,8



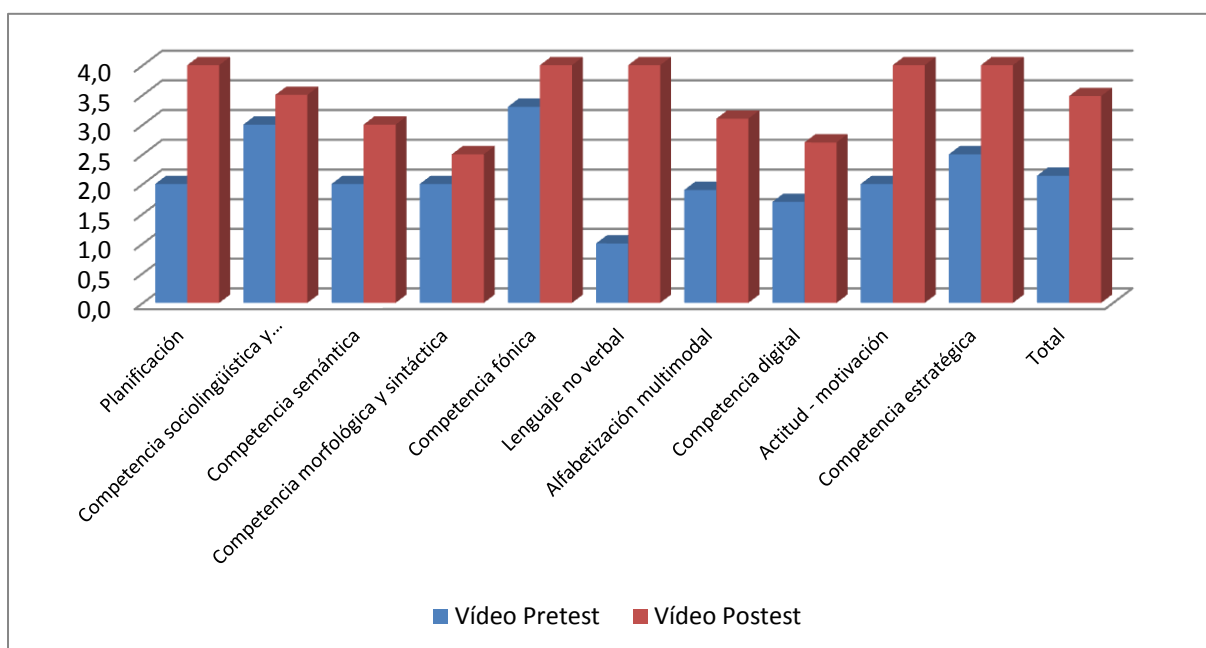
Comentario:

En este sujeto se aprecia una mejoría en todas las categorías excepto en la de competencia morfológica y sintáctica, donde la puntuación se mantiene. La categoría en la que la diferencia entre la puntuación obtenida antes y después de la intervención es mayor es la de actitud - motivación, la diferencia es de 3 puntos. Las siguientes categorías con más diferencia entre la puntuación del pretest y del postest, en este caso de 2 puntos, son la de planificación y la de competencia estratégica. Le siguen la de alfabetización multimodal y la de competencia digital con 1,5 y 1,3 puntos respectivamente. Por otra parte, las categorías en las que diferencia es menor son las de competencia sociolingüística y pragmática, 0,5 puntos; competencia semántica, 0,7 puntos; y competencia fónica, 0,4 puntos. En cuanto a la puntuación total, hay una diferencia de 1,2 puntos.

Figura 36

Pretest y postest sujeto 2

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	2,0	4,0
Competencia sociolingüística y pragmática	3,0	3,5
Competencia semántica	2,0	3,0
Competencia morfológica y sintáctica	2,0	2,5
Competencia fónica	3,3	4,0
Lenguaje no verbal	1,0	4,0
Alfabetización multimodal	1,9	3,1
Competencia digital	1,7	2,7
Actitud - motivación	2,0	4,0
Competencia estratégica	2,5	4,0
Total	2,1	3,5



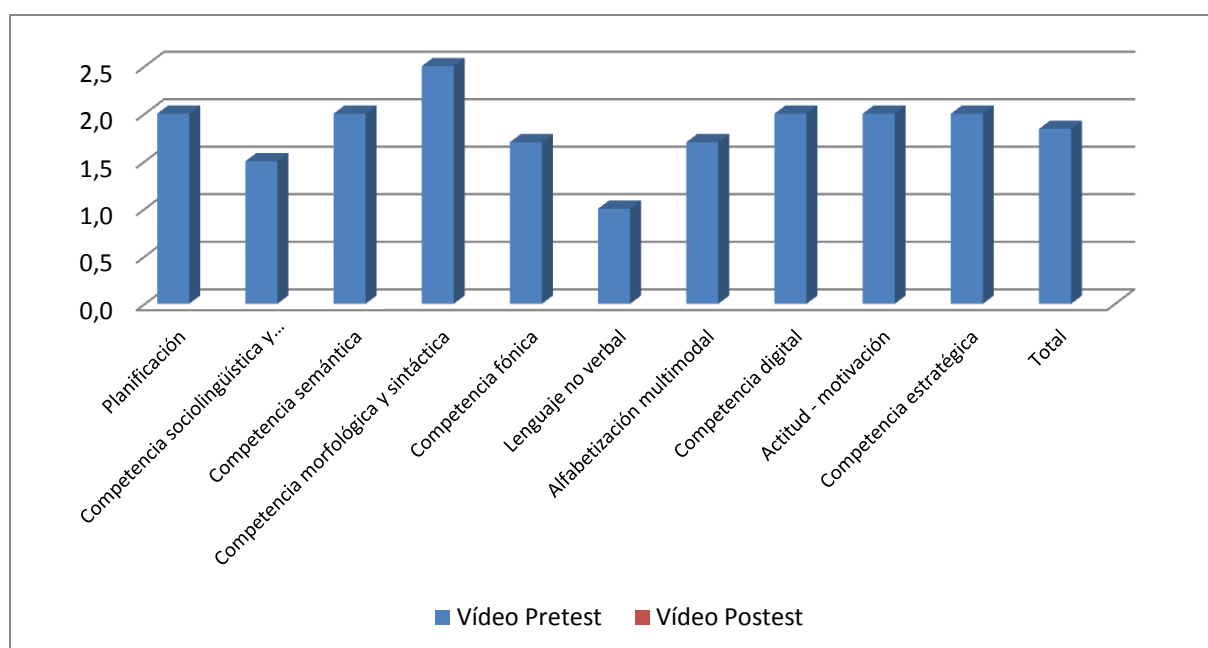
Comentario:

En este sujeto se aprecia una mejoría en todas las categorías, siendo la que atiende al lenguaje no verbal aquella en la que la diferencia es más acuciante: 3 puntos. En las categorías de planificación y de actitud - motivación la diferencia entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención es de 2 puntos. Esta diferencia es algo menor en las categorías de competencia estratégica, 1,5 puntos, alfabetización multimodal, 1,2 puntos y en las de competencia semántica y competencia digital, 1 punto en ambos casos. La mejoría es menor en las categorías de competencia fónica, 0,7 puntos; y en las de competencia sociolingüística - pragmática y morfológica - sintáctica, 0,5 puntos. En cuanto a la puntuación total, hay una diferencia de 1,4 puntos.

Figura 37

Pretest y posttest sujeto 3

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Posttest
Planificación	2,0	
Competencia sociolingüística y pragmática	1,5	
Competencia semántica	2,0	
Competencia morfológica y sintáctica	2,5	
Competencia fónica	1,7	
Lenguaje no verbal	1,0	
Alfabetización multimodal	1,7	
Competencia digital	2,0	
Actitud - motivación	2,0	
Competencia estratégica	2,0	
Total	1,8	



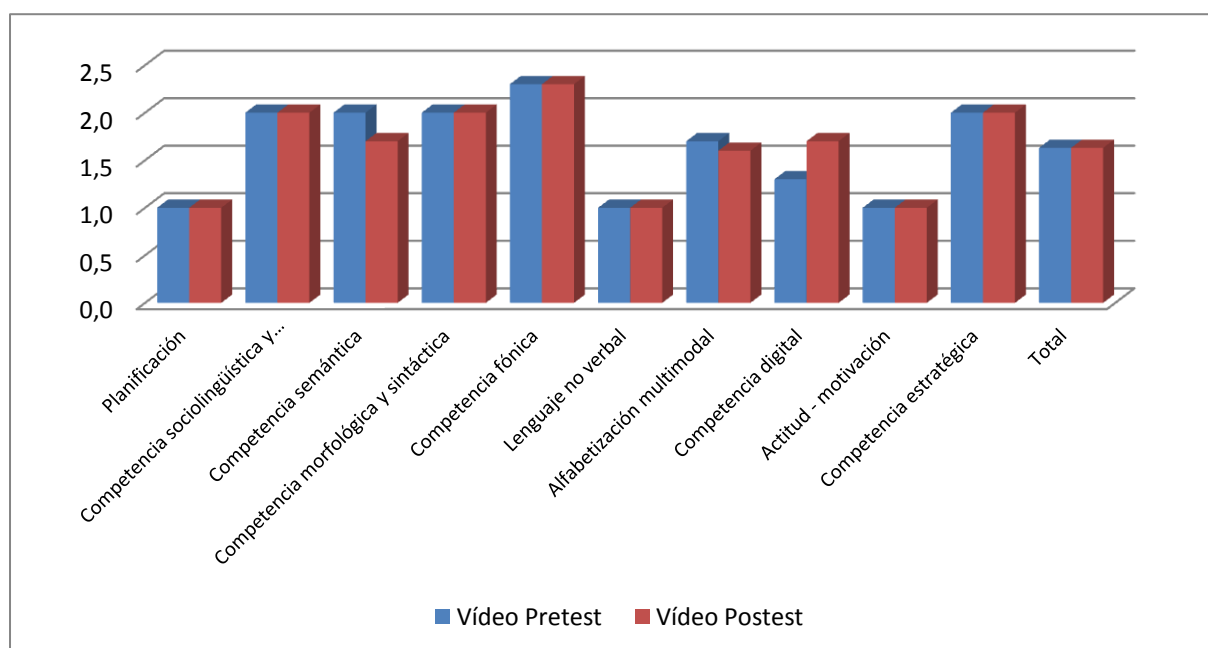
Comentario:

Este sujeto no realizó el segundo vídeo por lo que no se pueden comparar los resultados del pretest con los del posttest.

Figura 38

Pretest y postest sujeto 4

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	1,0	1,0
Competencia sociolingüística y pragmática	2,0	2,0
Competencia semántica	2,0	1,7
Competencia morfológica y sintáctica	2,0	2,0
Competencia fónica	2,3	2,3
Lenguaje no verbal	1,0	1,0
Alfabetización multimodal	1,7	1,6
Competencia digital	1,3	1,7
Actitud - motivación	1,0	1,0
Competencia estratégica	2,0	2,0
Total	1,6	1,6

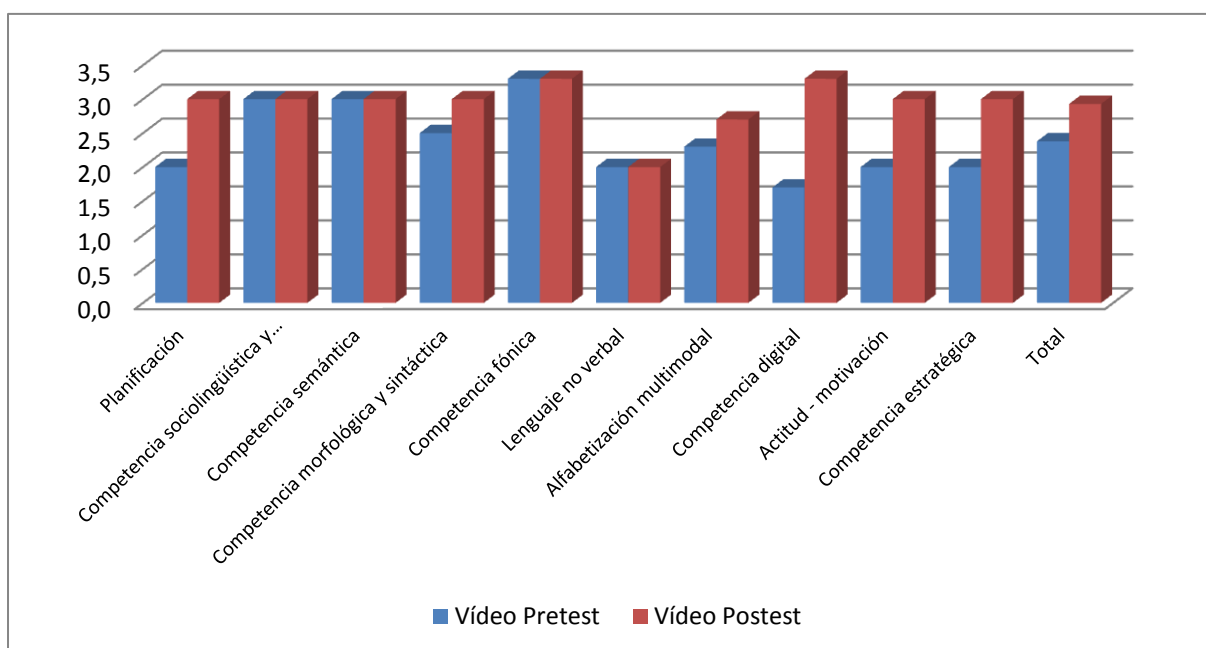


Comentario:

En este sujeto no se aprecia ninguna evolución entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención didáctica. Las puntuaciones obtenidas en la mayoría de las categorías no varían.

Figura 39*Pretest y postest sujeto 5*

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	2,0	3,0
Competencia sociolingüística y pragmática	3,0	3,0
Competencia semántica	3,0	3,0
Competencia morfológica y sintáctica	2,5	3,0
Competencia fónica	3,3	3,3
Lenguaje no verbal	2,0	2,0
Alfabetización multimodal	2,3	2,7
Competencia digital	1,7	3,3
Actitud - motivación	2,0	3,0
Competencia estratégica	2,0	3,0
Total	2,4	2,9



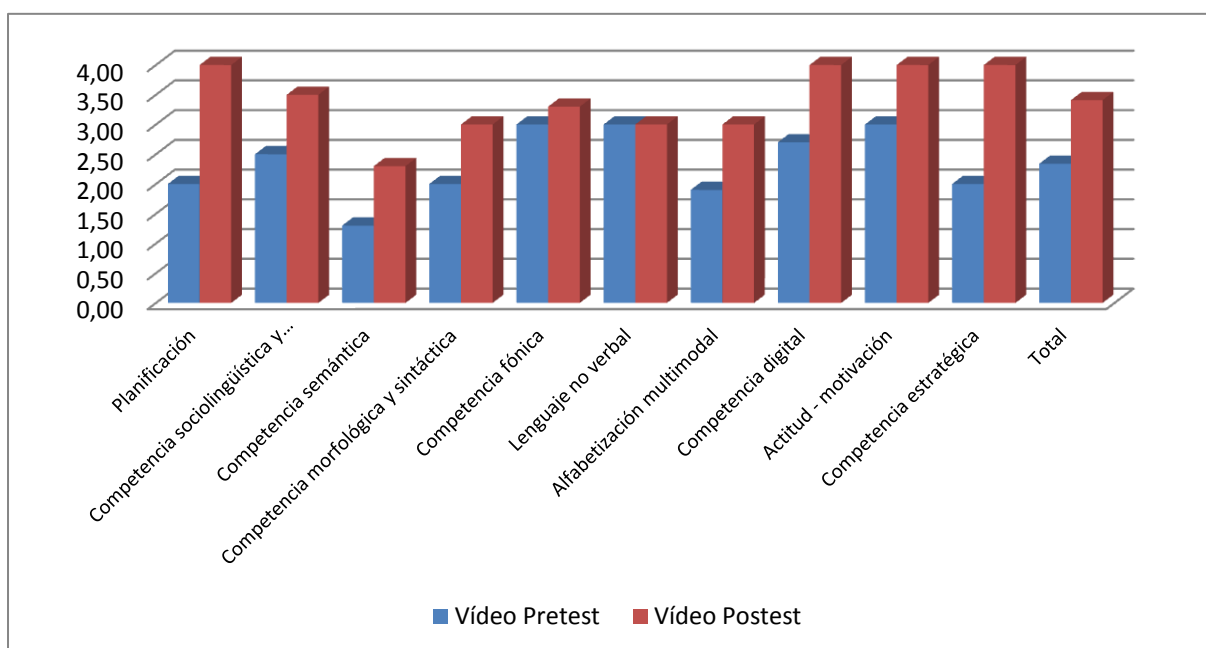
Comentario:

En el caso del sujeto número 5, hay 4 categorías en las que la puntuación obtenida antes y después de la intervención didáctica se mantiene: competencia sociolingüística y pragmática, competencia semántica, competencia fónica y lenguaje no verbal. En el resto de categorías se aprecia una mejoría entre los resultados del pretest y los del postest. La categoría en la que esta diferencia es mayor es la de competencia digital, 1,6 puntos. Le siguen la de planificación, actitud - motivación y competencia estratégica, todas ellas con un punto de diferencia. Las categorías en las que esta diferencia es menor son la de competencia morfológica y sintáctica y la de alfabetización multimodal. En cuanto a la puntuación total, hay una diferencia de 0,5 puntos.

Figura 40

Pretest y postest sujeto 6

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	2,0	4,0
Competencia sociolingüística y pragmática	2,5	3,5
Competencia semántica	1,3	2,3
Competencia morfológica y sintáctica	2,0	3,0
Competencia fónica	3,0	3,3
Lenguaje no verbal	3,0	3,0
Alfabetización multimodal	1,9	3,0
Competencia digital	2,7	4,0
Actitud - motivación	3,0	4,0
Competencia estratégica	2,0	4,0
Total	2,3	3,4



Comentario:

En este sujeto se aprecia una mejoría en todas las categorías excepto en la que atiende al lenguaje no verbal, donde la puntuación se mantiene. Las categorías en las que la diferencia entre la puntuación obtenida antes y después de la intervención es mayor son la de planificación y la de competencia estratégica, la diferencia es de 2 puntos en ambos casos. La siguiente categoría con mayor diferencia entre ambas puntuaciones es la de competencia digital, con 1,3 puntos de diferencia. Le sigue la de alfabetización multimodal con 1,1 puntos. En el resto de categorías la diferencia entre la puntuación obtenida en el pretest y en el postest es de 1 punto, excepto en la de competencia fónica donde solo hay 0,3 puntos de diferencia.

Resultados de los vídeos del pretest y postest elaborados por el alumnado de 2º ESO

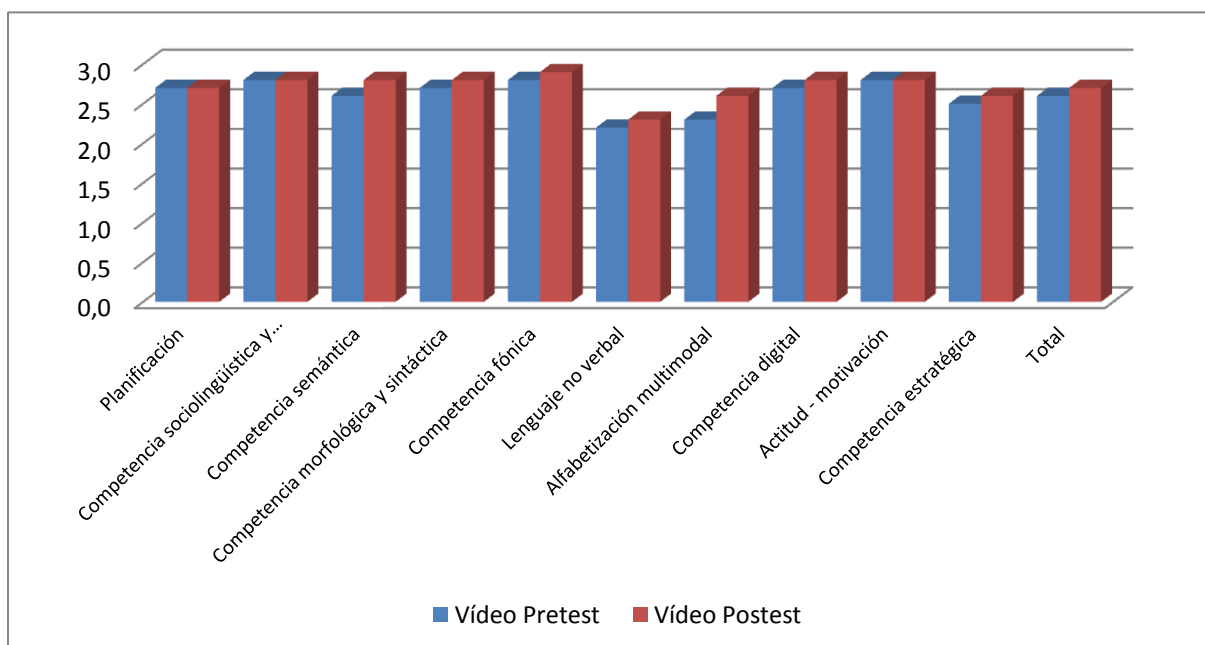
El alumnado de una clase de 2º ESO ordinario realizó un primer vídeo habiéndosele informado de que este no se iba a publicar en las redes sociales, por lo que su *face* iba a ser una *face* de actividad académica. Después de corregir los veinticuatro vídeos elaborados con la rúbrica diseñada para este trabajo, se seleccionaron a seis estudiantes en función del siguiente criterio: dos que hubieran alcanzado una puntuación total superior a la media, dos cuya puntuación total se situara en la media y dos cuya puntuación total fuera inferior a la media. Estos seis estudiantes, sin recibir ninguna intervención didáctica al respecto, elaboraron un segundo vídeo con la diferencia de que se les indicó que se subiría a la red social Vimeo y, por lo tanto, su *face* se convertiría en una *face* de red social.

La siguiente gráfica compara los resultados de los seis vídeos del pretest con los resultados de los seis vídeos del postest obtenidos por estos estudiantes para comprobar si el hecho de publicar en una red social y poner su *face* en juego mejora la motivación y el resultado del producto final. Las puntuaciones son sobre cuatro.

Figura 41

Pretest y postest 2º ESO ordinario

Aspectos observados	Vídeo Pretest	Vídeo Postest
Planificación	2,7	2,7
Competencia sociolingüística y pragmática	2,8	2,8
Competencia semántica	2,6	2,8
Competencia morfológica y sintáctica	2,7	2,8
Competencia fónica	2,8	2,9
Lenguaje no verbal	2,2	2,3
Alfabetización multimodal	2,3	2,6
Competencia digital	2,7	2,8
Actitud - motivación	2,8	2,9
Competencia estratégica	2,5	2,6
Total	2,6	2,7



Comentario:

Como se puede observar, no hay una diferencia significativa entre los resultados de los vídeos del pretest, en los que no hubo redes sociales de por medio, y los resultados de los vídeos del posttest, elaborados con la finalidad de subirlos a Vimeo. Algunas categorías como la planificación y la competencia sociolingüística y pragmática mantienen la puntuación. En otras, la mayoría, la puntuación aumenta en una décima, mientras que en la alfabetización multimodal se aprecia algo más de diferencia entre la puntuación del primer y el segundo vídeo, tres décimas. La diferencia entre la puntuación total del pretest y del posttest es de una décima.

5.3 Entrevistas informales

A continuación se presenta la información recabada a través de las entrevistas informales realizadas a la tutora del alumnado de 2º PMAR.

SUJETO NÚMERO 1 PMAR		
FACTORES SOCIOECONÓMICOS		
Situación familiar		Familia unida.
Situación económica		No hay dificultades económicas.
Origen - cultura - etnia		Nació en Navarra.
FACTORES SOCIOEMOCIONALES		
Inteligencia emocional		Muchos problemas para identificar sus emociones y para controlarlas. No admite las llamadas de atención y estalla en enfados en los que suele tirar las cosas y abandonar la clase con un portazo.
Autoconcepto global		Se siente inferior e intenta ganarse el respeto de los demás mostrándose simpático y gracioso.
Autoconcepto académico verbal		Es consciente de que tiene dificultades para expresarse.
Motivación	¿Valora lo que aprende?	En general no.
	¿Se siente capaz de alcanzar las metas académicas?	Desde que está en PMAR se siente más confiado al respecto.
¿Le paraliza el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo?		Cuando está en PMAR no porque se siente entre iguales y tiene confianza con sus compañeros. Pero durante las 2-3 horas diarias en las se trabaja por proyectos y el alumnado de PMAR está integrado con el de 2º ESO, evita exponerse y tiene miedo a lo que puedan pensar del él.
¿Cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás?		Inferior.
¿Qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos académicos?		Se considera poco inteligente.
¿Cuáles son sus expectativas académicas?		Quiere hacer un grado de formación profesional y ser mecánico.
COMPETENCIA ORAL		
¿Cómo se desenvuelve cuando tiene que expresarse en público?		Cuando está en PMAR pierde el miedo a que los demás le juzguen y es muy participativo y expresivo. Cuando está con los compañeros de 2º ESO, evita hablar en público.
¿Se siente cómodo y seguro?		Cuando está en PMAR sí, cuando asiste a la clase de 2º ordinario, no.
¿Es capaz de expresar sus ideas y sus sentimientos? ¿Cuenta con la riqueza léxica suficiente para ello?		Tiene dificultades y tiende a explicarse con las mismas palabras. Por ejemplo, a la pregunta: <i>¿Por qué mirar al mar te relaja?</i> , responde: <i>porque me hace sentir relajado.</i>
¿Es capaz de responder al tema con claridad y cohesión?		Tiene dificultades porque no desarrolla sus ideas.
¿Proyecta la voz y mira al público a los ojos?		En PMAR, sí.
¿Cuál es su actitud física? ¿Emplea los gestos y la expresión facial?		En PMAR, sí.
¿Se ha trabajado la alfabetización multimodal con este alumnado?		No.

SUJETO NÚMERO 2 PMAR		
FACTORES SOCIOECONÓMICOS		
Situación familiar		Padres separados. El profesorado no conoce a uno de ellos porque nunca ha asistido a una reunión escolar. Esta alumna se ha criado con los abuelos.
Situación económica		Algo precaria.
Origen - cultura - etnia		Nació en Navarra. Etnia gitana.
FACTORES SOCIOEMOCIONALES		
Inteligencia emocional		Presenta dificultades para tomar decisiones.
Autoconcepto global		Se siente tremendamente insegura de sí misma.
Autoconcepto académico verbal		Su inseguridad afecta a su expresión oral.
Motivación	¿Valora lo que aprende?	Lo que pertenece al ámbito matemático y científico-tecnológico no. Lo que pertenece al ámbito humanístico, sí.
	¿Se siente capaz de alcanzar las metas académicas?	En matemáticas está obcecada con que no entiende y con que no va entender. Según su profesora, sus conocimientos en esta materia están muy por detrás en comparación con el resto, pero ni siquiera lo intenta, ha tirado la toalla. En otras asignaturas, como Lengua, se siente más capaz.
¿Le paraliza el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo?		En PMAR demuestra algo más de confianza en sí misma, pero cuando asiste a clase con los compañeros de 2º ordinario, se vuelve invisible.
¿Cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás?		Muy inferior.
¿Qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos académicos?		Está convencida de que no es inteligente.
¿Cuáles son sus expectativas académicas?		No tiene expectativas académicas. Ni siquiera quiere pasar a 3º PMAR, prefiere repetir 2º porque en 3º aumenta el número de alumnos y la dificultad de las materias.
COMPETENCIA ORAL		
¿Cómo se desenvuelve cuando tiene que expresarse en público?		Es introvertida, evita expresarse en público.
¿Se siente cómodo y seguro?		Insegura.
¿Es capaz de expresar sus ideas y sus sentimientos? ¿Cuenta con la riqueza léxica suficiente para ello?		Su vocabulario es limitado y no siempre encuentra las palabras para expresar lo que quiere.
¿Es capaz de responder al tema con claridad y cohesión?		Con claridad sí, pero no cohesiona sus ideas, sino que las expone una detrás de otra.
¿Proyecta la voz y mira al público a los ojos?		En ocasiones.
¿Cuál es su actitud física? ¿Emplea los gestos y la expresión facial?		En general, no.
¿Se ha trabajado la alfabetización multimodal con este alumnado?		No.

SUJETO NÚMERO 3 PMAR		
FACTORES SOCIOECONÓMICOS		
Situación familiar		Padres separados.
Situación económica		Algo precaria.
Origen - cultura - etnia		Nació en Nigeria. Vive en Navarra desde pequeño.
FACTORES SOCIOEMOCIONALES		
Inteligencia emocional		Llama la atención su sensibilidad y empatía.
Autoconcepto global		Se siente inseguro.
Autoconcepto académico verbal		Se siente torpe e inseguro.
Motivación	¿Valora lo que aprende?	Unas asignaturas más y otras menos, pero en general sí.
	¿Se siente capaz de alcanzar las metas académicas?	Desde que está en PMAR se siente más capaz porque ha pasado de suspenderlo todo a aprobar la mayoría de las asignaturas.
¿Le paraliza el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo?		Confía poco en sí mismo por lo que procura no exponerse. De hecho, aunque en clase está atento, solo participa si le preguntas. Si no está satisfecho con un trabajo, no lo entrega.
¿Cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás?		Inferior.
¿Qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos académicos?		Está convencido de su incompetencia, pero la combate con el tiempo y esfuerzo que dedica al estudio.
¿Cuáles son sus expectativas académicas?		Quiere acceder a la Formación Profesional de Grado Medio o Superior y estudiar Informática.
COMPETENCIA ORAL		
¿Cómo se desenvuelve cuando tiene que expresarse en público?		Lo intenta evitar, pero cuando no le queda más remedio, procura que el mal trago pase cuanto antes.
¿Se siente cómodo y seguro?		No.
¿Es capaz de expresar sus ideas y sus sentimientos? ¿Cuenta con la riqueza léxica suficiente para ello?		Es capaz y cuenta con la riqueza léxica. Pero no se luce tanto con podría porque es muy tímido e introvertido y se siente incómodo hablando en público.
¿Es capaz de responder al tema con claridad y cohesión?		Sí.
¿Proyecta la voz y mira al público a los ojos?		Habla muy bajo y entre dientes.
¿Cuál es su actitud física? ¿Emplea los gestos y la expresión facial?		Se escurre en la silla, se encorva, mira hacia abajo y se lleva las manos a la cabeza para jugar con su pelo, de manera que esconde la cara.
¿Se ha trabajado la alfabetización multimodal con este alumnado?		No.

SUJETO NÚMERO 4 PMAR		
FACTORES SOCIOECONÓMICOS		
Situación familiar		Familia desestructurada. Uno de los padres no le presta atención ni apoyo.
Situación económica		Algo precaria.
Origen - cultura - etnia		Nació en Ecuador. Vive en Navarra desde pequeño.
FACTORES SOCIOEMOCIONALES		
Inteligencia emocional		Le cuesta mostrar sus sentimientos.
Autoconcepto global		Se siente inferior, pero lo disimula, se pone la careta de "payaso" de la clase, se ríe de sus suspensos, finge que nada le importa.
Autoconcepto académico verbal		Es consciente de sus dificultades para expresarse.
Motivación	¿Valora lo que aprende?	No. No pone interés en ninguna asignatura. La desmotivación es exagerada y trasciende lo académico: ha descuidado su aseo y su imagen, no realiza ninguna actividad extraescolar, solo dedica su tiempo libre a los videojuegos.
	¿Se siente capaz de alcanzar las metas académicas?	Es más capaz de lo que cree, pero está convencido de su incompetencia y no persigue ninguna meta académica ni de ningún tipo.
¿Le paraliza el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo?		Tiene miedo de que los demás descubran esa incompetencia de la que está convencido.
¿Cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás?		Muy inferior.
¿Qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos académicos?		Se escuda en las excusas. Reconoce que le gustaría sacar buenas notas, pero que la pereza, la falta de ganas y de motivación y su facilidad para distraerse se lo impiden.
¿Cuáles son sus expectativas académicas?		No tiene expectativas más allá de terminar la educación obligatoria.
COMPETENCIA ORAL		
¿Cómo se desenvuelve cuando tiene que expresarse en público?		Se pone nervioso, titubea, duda.
¿Se siente cómodo y seguro?		No.
¿Es capaz de expresar sus ideas y sus sentimientos? ¿Cuenta con la riqueza léxica suficiente para ello?		Ante cualquier pregunta su respuesta suele ser: "no sé". Si se le anima a intentarlo, lo hace, pero enseguida se da cuenta de que no sabe expresar lo que quiere decir y vuelve al "es que no sé".
¿Es capaz de responder al tema con claridad y cohesión?		Responde al tema, pero es tan escueto que no hay margen para valorar si responde con cohesión.
¿Proyecta la voz y mira al público a los ojos?		Cuando no tiene que hablar, se le oye. Sin embargo, cuando llega su turno baja el tono de voz y la mirada.
¿Cuál es su actitud física? ¿Emplea los gestos y la expresión facial?		No. Se recoge, se encorva, se hace pequeño.

SUJETO NÚMERO 5 PMAR		
FACTORES SOCIOECONÓMICOS		
Situación familiar		Padres separados.
Situación económica		Precaria.
Origen - cultura - etnia		Nació en Venezuela. Vive en Navarra desde la pequeña.
FACTORES SOCIOEMOCIONALES		
Inteligencia emocional		Le cuesta controlar su genio.
Autoconcepto global		Muestra inseguridades respecto a su aspecto físico.
Autoconcepto académico verbal		No es el todo consciente de las dificultades que tiene para expresarse.
Motivación	¿Valora lo que aprende?	Algunas cosas sí, la mayoría no.
	¿Se siente capaz de alcanzar las metas académicas?	Desde que está en PMAR se siente más confiada al respecto. De todas formas, está convencida de que es incapaz de aprender Inglés.
¿Le paraliza el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo?		En PMAR no tanto como cuando asiste a los proyectos con los compañeros de 2º ESO.
¿Cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás?		Inferior.
¿Qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos académicos?		No se considera inteligente aunque confía en el esfuerzo y la dedicación para seguir adelante.
¿Cuáles son sus expectativas académicas?		No es muy consciente del camino académico que se sigue cuando uno está en PMAR. Ella quiere ir a la universidad y ser arquitecta.
COMPETENCIA ORAL		
¿Cómo se desenvuelve cuando tiene que expresarse en público?		Le gusta expresarse desde la protección de su pupitre, pero evita colocarse delante de la clase.
¿Se siente cómodo y seguro?		No mucho.
¿Es capaz de expresar sus ideas y sus sentimientos? ¿Cuenta con la riqueza léxica suficiente para ello?		Tiene dificultades, su vocabulario es limitado y cuando quiere explicarse no consigue emplear palabras diferentes o decir las cosas de otra manera.
¿Es capaz de responder al tema con claridad y cohesión?		No siempre porque le falta riqueza léxica y porque tiende a enumerar las ideas en vez de cohesionarlas.
¿Proyecta la voz y mira al público a los ojos?		Baja el volumen y la mirada.
¿Cuál es su actitud física? ¿Emplea los gestos y la expresión facial?		Poco.
¿Se ha trabajado la alfabetización multimodal con este alumnado?		No.

SUJETO NÚMERO 6 PMAR		
FACTORES SOCIOECONÓMICOS		
Situación familiar		Familia unida.
Situación económica		No hay dificultades económicas.
Origen - cultura - etnia		Nació en Castilla y León. Vive en Navarra desde pequeña.
FACTORES SOCIOEMOCIONALES		
Inteligencia emocional		Es muy sensible.
Autoconcepto global		Demuestra más seguridad de la que tiene.
Autoconcepto académico verbal		Está muy segura de su competencia verbal y a veces le cuesta reconocer los fallos que comete.
Motivación	¿Valora lo que aprende?	Unas asignaturas más y otras menos.
	¿Se siente capaz de alcanzar las metas académicas?	Sí, sobre todo desde que está en PMAR y sus resultados han mejorado.
¿Le paraliza el miedo a cometer un error o a hacer el ridículo?		Le paraliza completamente. Es una persona que si no está segura, no contesta. Deja exámenes completamente en blanco. No se han aportado sus resultados del TIEFBA porque no contestó al número mínimo de preguntas y no se pudo generar el informe.
¿Cómo se ve a sí mismo como estudiante en comparación con los demás?		Inferior. Tanto ella como su gemela repitieron 5º de Primaria y ahora están en 2º, pero ella de PMAR y su hermana, de ESO. Quiere estar en el grupo ordinario.
¿Qué causas cree que hay detrás de sus éxitos o fracasos académicos?		No se considera inteligente. Hay un problema cognitivo evidente. Cuando se le explica algo, lo llega a entender, pero al poco rato no es capaz de acordarse de nada. Esto le frustra mucho, pero lo intenta paliar con la dedicación y esfuerzo que demuestra.
¿Cuáles son sus expectativas académicas?		Quiere seguir estudiando para poder ser policía o trabajar en una guardería.
COMPETENCIA ORAL		
¿Cómo se desenvuelve cuando tiene que expresarse en público?		Si habla sobre un tema que controla, se desenvuelve con confianza.
¿Se siente cómodo y seguro?		Sí.
¿Es capaz de expresar sus ideas y sus sentimientos? ¿Cuenta con la riqueza léxica suficiente para ello?		Le cuesta encontrar las palabras que necesita para expresar lo que quiere.
¿Es capaz de responder al tema con claridad y cohesión?		Normalmente dice lo primero que le viene a la mente sin pararse a pensar. Cuenta muchas cosas, pero desordenadas y desconectadas entre sí.
¿Proyecta la voz y mira al público a los ojos?		Sí.
¿Cuál es su actitud física? ¿Emplea los gestos y la expresión facial?		Se muestra entusiasmada y es expresiva tanto con la mirada como con los gestos.
¿Se ha trabajado la alfabetización multimodal con este alumnado?		No.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Respecto a la inteligencia emocional (IE):

¿Qué inteligencia emocional tiene el alumnado real de 2º de la ESO (2ºESO ordinario + 2º PMAR)?

Los resultados obtenidos por el alumnado que realizó el Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA), es decir, alumnado de 2º ESO ordinario y de 2º PMAR, muestran que prácticamente el 80% del alumnado es, en cuanto a la inteligencia emocional, competente. El resto necesita mejorar o desarrollar este aspecto.

¿Hay diferencia por géneros en inteligencia emocional?

Los resultados obtenidos en el TIEFBA por las chicas son prácticamente los mismos que los obtenidos por los chicos, por lo que no se aprecia una diferencia por géneros en cuanto a inteligencia emocional.

¿Son diferentes los resultados del test de inteligencia emocional entre el grupo de 2º de ESO ordinario y el de 2º PMAR?

Los resultados del TIEFBA muestran una clara diferencia entre el grupo de 2º ESO ordinario y el de 2º PMAR. El porcentaje de alumnado competente en el primer grupo es superior al del segundo en las siete puntuaciones que proporciona este test: puntuación total (inteligencia emocional total), puntuaciones de área (área experiencial y área estratégica) y puntuaciones referidas a las cuatro ramas del modelo de habilidad (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional). De todas formas, cabe matizar que en el grupo de PMAR uno de los estudiantes obtuvo puntuaciones muy bajas en las siete categorías. Dado que solo son seis en el grupo, sus resultados han influido de manera significativa en los resultados del grupo y han aumentado las diferencias con los resultados de 2º ESO ordinario.

¿La diferencia entre los resultados del test de inteligencia emocional entre el grupo de 2º de ESO ordinario y el de 2º PMAR sería menor si se trabajaran las competencias socioemocionales en la escuela?

En primer lugar, cabe aclarar que trabajar las competencias socioemocionales en la escuela es posible. Así lo demuestran diversos estudios (Jackson et al., 2020) (Mills et al., 2020) y así se ha hecho a través de la intervención didáctica llevada a cabo con el alumnado de PMAR. Es más, esta intervención ha mejorado las competencias socioemocionales de la mayoría de los estudiantes que participaron en la intervención. Por lo tanto, si se trabaja la educación emocional con este alumnado, sus competencias socioemocionales mejoran y la diferencia con el alumnado de 2º ESO ordinario disminuye.

Respecto a la competencia oral:

¿Cómo es la competencia oral mediada por la tecnología (multimedialidad y multimodalidad a la hora de grabar un vídeo) en el alumnado real de 2º de la ESO (2º ESO ordinario + 2º PMAR)?

El alumnado de este curso se muestra más capaz en las siguientes competencias: sociolingüística - pragmática, semántica, morfológica - sintáctica y fónica. Por el contrario, obtiene peores resultados en las categorías de planificación, alfabetización multimodal, competencia digital y, en último lugar, en lo referente al lenguaje no verbal. Tal y como las tutoras comentaron en las entrevistas informales, no se ha trabajado la alfabetización multimodal con este alumnado ni se ha enfocado la competencia digital a la producción y edición de vídeos, lo cual explica que las puntuaciones obtenidas en estas categorías sean bajas.

¿Hay diferencia por géneros en la competencia oral?

Los resultados demuestran diferencias entre chicos y chicas en cuanto a la competencia oral mediada por la tecnología. Las chicas obtienen mejores resultados que los chicos en todas las categorías. Las diferencias son más amplias en lo que respecta a planificación, actitud - motivación y competencia estratégica. Por el contrario, son menores en cuanto a la alfabetización multimodal. La explicación de que apenas existan diferencias entre las puntuaciones obtenidas por unas y otros en la categoría de alfabetización multimodal reside en que este alumnado no ha recibido formación al respecto. En cuanto a las diferencias que hay por género en categorías como las competencias sociolingüística - pragmática, semántica, morfológica - sintáctica y fónica este estudio no puede aportar explicaciones, solo sugerir que sería interesante investigar por qué se producen estas diferencias entre chicas y chicos.

¿Hay diferencias entre el grupo ordinario y el de PMAR en la competencia oral? ¿Por qué?

El alumnado de 2º ESO ordinario y el de 2º PMAR parten de niveles muy distintos. Así lo demuestran los resultados obtenidos a partir de los vídeos del pretest (cuando todavía no se había producido la intervención didáctica) ya que las puntuaciones del primer grupo son superiores a las del segundo en todas las categorías. Tras las entrevistas informales realizadas y la observación en el aula, se ha comprobado que el alumnado de PMAR acarrea problemas cognitivos, socioeconómicos y/o socioemocionales. Esto está detrás de las diferencias entre un grupo y el otro.

¿Mejora la competencia oral del alumnado incluir el uso de su *face* en las redes sociales?

Los resultados muestran una mejoría tan pequeña que no se puede considerar que el uso de la *face* en las redes sociales mejore la competencia oral del alumnado.

¿Es recomendable emplear la *face* en las redes sociales como herramienta didáctica para mejorar la motivación del alumnado? ¿Para qué alumnado es importante y para qué alumnado es limitante?

Los resultados de este estudio muestran que el hecho de emplear la *face* en las redes sociales en una actividad académica no conlleva un aumento de la motivación por parte del alumnado. Es más, con algunos estudiantes puede ser contraproducente. De hecho, después de explicar al alumnado que su vídeo se iba a subir a Vimeo, hubo estudiantes del grupo ordinario, pero sobre todo de PMAR, que manifestaron que no querían que su vídeo se subiera a las redes sociales. Esto sugiere que el alumnado que se siente más inseguro y no confía en su capacidad para realizar con éxito la actividad es el más reactivo a exponer su *face* en las redes sociales. Por lo tanto, si la imagen del estudiante puede quedar en entredicho o dañada, la *face* se convierte en una herramienta limitante. Esto tiene relación con la conclusión a la que llegó uno de los pocos estudios que se han realizado en torno al uso de las redes sociales en el ámbito educativo (García-Ruiz et al., 2018). Dicha investigación muestra que solo las propuestas didácticas a través de las cuales el estudiante puede ofrecer una imagen favorable de sí mismo tienen posibilidades de funcionar.

Relación entre competencias socioemocionales y competencia oral:

¿Hasta qué punto la mejora de las competencias socioemocionales conlleva una mejora de la competencia oral del alumnado de PMAR?

El progreso entre los vídeos del pretest y los del posttest en el grupo de 2º PMAR después de la intervención didáctica son muy evidentes. Es cierto que el tema de ambos vídeos giraba en torno a las emociones: en el primero los estudiantes debían explicar cuáles son sus muros, es decir, aquellas barreras invisibles que les impiden cumplir sus objetivos; mientras que en el segundo, debían expresar sus sueños, sus metas en la vida. La diferencia radica en que, a través de la intervención, se pretendió que el alumnado desarrollase la habilidad para comprender y expresar sus emociones a través de una práctica multimodal. Así, el alumnado descubrió un amplio repertorio de recursos multimodales lo que, por una parte, facilitó su capacidad para reconocer y comprender sus emociones y, por otra, mejoró su habilidad para expresarlas a través de distintos modos. El hecho de reflexionar sobre sus emociones y sobre las causas de dichas emociones contribuyó a recomponer, en parte, su autoconcepto dañado. A su vez, esto hizo que su expresión oral mejorase. Por lo tanto, se puede concluir que la competencia oral mejora cuando se desarrollan las competencias socioemocionales.

¿Las competencias socioemocionales y la competencia oral están relacionadas?

Las diferencias entre los resultados obtenidos por el alumnado de PMAR antes y después de la intervención, así como la observación de la autora durante las prácticas indican que hay una relación entre las competencias socioemocionales y la competencia oral. De hecho, durante la intervención didáctica no se consiguió llegar ni incidir en las habilidades socioemocionales de uno de los estudiantes (sujeto 4) y su competencia oral no mejoró tal y

como demuestra su ausencia de progreso entre el primer y el segundo vídeo. Por el contrario, sí se consiguió trabajar estas habilidades con el resto del grupo y su competencia oral mejoró tal y como queda reflejado en la comparativa de sus vídeos. Y es que cuando el autoconcepto global y, en concreto, el autoconcepto verbal están dañados el estudiante se siente inseguro y esto influye en su competencia oral. En cambio, si el desarrollo de las competencias socioemocionales mejora su autoconcepto, su competencia oral también mejora.

Respecto a la intervención didáctica para trabajar competencia oral con alumnado de PMAR:

¿Qué pedagogía se debe emplear con el alumnado de PMAR, caracterizado por tener un autoconcepto dañado?

Este alumnado necesita pedagogías que incluyan las habilidades socioemocionales porque como demuestran, a pesar del tamaño limitado de la muestra, los resultados de la intervención didáctica, estas contribuyen a los resultados educativos. Esto coincide con lo que prueban distintos y recientes estudios (Lechner et al., 2019; Jackson et al., 2020) según los cuales el desarrollo socioemocional previene el fracaso escolar y el abandono de los estudios.

¿Puede ser el innovador modelo australiano una propuesta eficaz? ¿Ha tenido éxito la intervención a nivel global? ¿Y en cada uno de estos estudiantes?

Entre las pedagogías que incluyen las habilidades socioemocionales, este trabajo optó por llevar a cabo una intervención didáctica basada en el reciente e innovador modelo australiano. Aunque la muestra es pequeña, seis estudiantes, los resultados evidencian la mejoría de los vídeos del posttest después de la intervención, por lo que se puede concluir que esta ha tenido éxito tanto a nivel global como en la mayoría de los participantes. A continuación se explica cuál ha sido la repercusión de dicha pedagogía en cada uno de los seis estudiantes.

Sujeto número 1

Este alumno demuestra una mejoría en todas las categorías que es especialmente llamativa en la de actitud - motivación. Se trata de una persona que tiene serias dificultades para comprender, expresar y regular sus emociones. Así lo comentó su tutora durante las entrevistas informales, lo comprobó la autora de este trabajo durante su estancia de prácticas y lo confirma la puntuación alarmantemente baja que obtuvo en el TIEFBA. Sin embargo, el hecho de trabajar con las emociones, de observar cómo otro las expresaba a través de distintos medios (deconstrucción del vídeo modélico), de comprobar las posibilidades de expresión que ofrecen los diversos modos y el alcance que tienen y, sobre todo, el hecho de dedicar tiempo a reflexionar sobre sus emociones respecto a sus sueños y a transmitirlos, le cautivó e hizo que se volcara en todas las actividades de la intervención. Esto explica su alta motivación y su consiguiente mejora en otros aspectos como la planificación, el uso del lenguaje no verbal, la alfabetización multimodal y la competencia digital.

Sujeto número 2

Esta alumna estuvo especialmente motivada desde la primera sesión, lo que explica, en gran parte, su progresión en todas las categorías. En la primera actividad, en la que tenían que deconstruir un vídeo modélico atendiendo a todos los modos que utilizaba el emisor para transmitir sus sentimientos, se asombró al comprobar la cantidad de recursos que se pueden emplear para reforzar y complementar el texto oral. Disfrutó, sobre todo, porque el trabajo giraba en torno a sus emociones y se esforzó en emplear una amplia variedad de recursos multimodales para expresarlos. Su vídeo, termina con estas frases: *"Estos han sido mis sueños, espero que os haya gustado y que lo hayáis disfrutado tanto como yo. Este proyecto me ha encantado. Muchísimas gracias, Alejandra."* Es especialmente llamativo cómo, a pesar de ser una persona muy insegura, en el vídeo transmite confianza en sí misma, se expresa con seguridad y lo refuerza con su mirada y sus gestos. Y es todavía más llamativo cuando en el primer vídeo no había mostrado su rostro. Este trabajo fomentó su bienestar emocional y esto la empoderó, al menos durante la realización del proyecto.

Sujeto número 3

Este alumno no entregó el segundo vídeo. Cabe recalcar que participó activamente durante la intervención didáctica. Fue muy llamativo como una persona tan tímida e introvertida que habitualmente baja la mirada, susurra, se hace pequeña y se esconde cuando tiene que hablar en público se soltó en las actividades que, con un enfoque teatral, estaban diseñadas para trabajar el control de la voz y el lenguaje corporal. Los ánimos y felicitaciones que recibió por esto le aportaron confianza y le animaron a seguir progresando. De hecho disfrutó en la sesión y, a pesar de lo extremadamente serio que es, hubo momentos en los que se rió. Sin embargo, durante el fin de semana en el que tenía que grabarse en vídeo, se cortó el pelo. Volvió a clase oculto entre una visera bajada hasta los ojos y la cremallera del abrigo subida hasta la barbilla. No trajo el vídeo grabado y no quiso dar explicaciones, pero tanto su tutora como la autora de esta investigación estábamos convencidas de que el problema residía en uno de los módulos del autoconcepto global, concretamente, en el que tiene que ver con lo estético. Si al autoconcepto, ya dañado, de este alumno se suma un desequilibrio, la vulnerabilidad y la inseguridad aumentan y acarrear consecuencias, en este caso, no quiso enfrentarse a una cámara.

Sujeto número 4

La intervención no ha tenido éxito con este sujeto puesto que no ha demostrado ninguna evolución entre el primer y el segundo vídeo. En ambos obtiene un resultado final de 1,6 puntos sobre 4 y son los apartados de planificación, lenguaje no verbal y actitud - motivación los que peor puntuación alcanzan (1 sobre 4 en los tres casos). En cuanto a la planificación, la nota se explica porque esta persona apenas se planteó qué quería expresar y cómo quería hacerlo. A pesar de que, para ambos vídeos, se dedicó tiempo en clase a la planificación, no lo aprovechó, en su lugar, dibujaba, jugaba con un bolígrafo y, sobre todo, hacía comentarios con los que intentaba captar la atención y hacer reír a los compañeros. En casa no recuperaba el tiempo perdido. Dado que en el momento de entregar los vídeos no

tenía nada hecho, se le pidió que se grabara al finalizar la clase por lo que el producto final es totalmente improvisado. La puntuación respecto al lenguaje no verbal es igualmente baja porque no es capaz de mirar a la cámara en ningún momento. Y es que este alumno manifiesta muchas inseguridades. Por último, llama la atención su absoluta falta de motivación. De su actitud y de la información reportada por su tutora se puede decir que se trata de una persona que está convencida de que no es capaz de alcanzar las metas académicas y de que no lo es debido a una incompetencia innata. Por esta razón, ni siquiera intenta llevar a cabo las tareas de aprendizaje, evita cualquier tipo de reto por miedo a equivocarse y a desvelar su supuesta torpeza. Prefiere atribuir su fracaso a causas ajenas como la pereza, la falta de ganas o su facilidad para distraerse. Y esto, sumado a una situación personal complicada y a la falta de atención y de apoyo que sufre en casa, no hace más que alimentar su dejadez y su desmotivación.

Sujeto número 5

Tras la intervención, esta alumna demuestra una mejoría en varias categorías, sobre todo en la de competencia digital porque no tenía muchos conocimientos respecto a la edición de vídeos y la sesión que se dedicó a esto le sirvió de ayuda. También mejora su motivación dado que desde el principio mostró interés por trabajar con sus emociones. Así, se esforzó en planificar tanto lo que iba a decir como los modos a través de los cuales se iba a expresar. Sin embargo, las diferencias en las categorías: competencia sociolingüística y pragmática y competencia gramatical y textual no son tan evidentes, quizá, porque esta persona requiere más tiempo para progresar en este sentido.

Sujeto número 6

Esta alumna demuestra una mejoría en todas las categorías, pero sobre todo en las de planificación, competencia estratégica, alfabetización multimodal y competencia digital. La mejora en planificación se explica porque la intervención didáctica comenzó con la desconstrucción de un vídeo modelo lo cual ayudó a esta alumna, acostumbrada a expresarse sin pararse a pensar, a situarse y a comprender todo lo que requería elaborar el producto final. Además, se incidió y se le acompañó especialmente en los momentos de preparación del guion literario y del guion a dos columnas en el que decidían los recursos multimodales que iban a emplear para acompañar al texto oral. Por su parte, la mejora en competencia estratégica se debe a que esta alumna consigue el propósito de la producción oral en su totalidad. Y lo hace por dos motivos. Por una parte, porque adquiere conocimientos nuevos que le permiten mejorar en aspectos como la creación de significados a través de distintos modos. Y es que este alumnado no había recibido una alfabetización multimodal. Por otra parte, porque demuestra conocimientos que tenía pero que en el vídeo anterior no había revelado. De hecho, su alta calificación en competencia digital se debe a lo mucho que ayudó a sus compañeros en este aspecto. Tanto su interés por aprender como por sacar partido a lo que ya sabía solo se pueden explicar por la motivación que despertó el hecho de trabajar con las emociones y los afectos.

¿Mi práctica ha sido transformadora? ¿Les ha cambiado?

Mi práctica ha querido ser transformadora desde el principio. Cumple con los requisitos que Bezemer y Kress (2015) establecen para que una práctica se transformadora: es real dado que gira en torno a un tema que concierne al alumnado sus sueños, se ha deconstruido el producto final para que el alumnado entendiera todos los pasos que debía dar para crear el suyo y se le ha acompañado a lo largo de todo el proceso, y se ha trabajado con buenos y malos ejemplos para fomentar el encuadre crítico. Pero, sobre todo, la práctica ha pretendido desarrollar las habilidades socioemocionales de los estudiantes; hacerles reflexionar sobre sus emociones, sus creencias y sus expectativas; y ayudarles a confiar en sí mismos y en sus capacidades. Los comentarios recibidos por la mayoría de ellos, la motivación que demostraron a lo largo de la intervención y la seguridad con la que se expresan en los vídeos indica que esta práctica ha tenido sentido para ellos, que les ha aportado algo positivo y que les ha cambiado.

CONCLUSIONES

A través de esta investigación y de la intervención didáctica llevada a cabo se ha llegado a dos conclusiones. La primera confirma que existe una relación entre las competencias socioemocionales y la competencia oral. El autoconcepto global y verbal dañado del alumnado de PMAR imprimía una inseguridad en cada uno de estos estudiantes que limitaba su expresión oral. Sin embargo, se ha demostrado que, en cuanto se ha incidido en los factores socioemocionales, se ha producido una mejora de la competencia oral. Una competencia que es básica para la vida y que este alumnado, que se encuentra en la vía de salida del sistema educativo, necesita especialmente. Por otra parte, la segunda conclusión refuta que el uso de la *face* en las redes sociales constituya una herramienta didáctica que promueva la motivación y mejore la competencia oral. La inclusión de esta variable no ha conllevado una mejora de los resultados. Es más, para el alumnado que, desde el planteamiento de la actividad estaba convencido de que no sería capaz de alcanzar con éxito el objetivo, ha supuesto una limitación.

Asimismo, este trabajo ha alcanzado los objetivos que se había propuesto, referentes al desarrollo de la competencia oral y de las competencias socioemocionales. En cuanto a la competencia oral, se ha trabajado y mejorado la expresión oral mediada por la tecnología en los estudiantes de PMAR; se les ha alfabetizado multimodalmente, es decir, se les ha enseñado a emplear distintos modos y recursos semióticos para comunicarse; y se ha conseguido que se expresaran oralmente con seguridad. En lo que se refiere a los factores socioemocionales, se ha conseguido trabajar las habilidades socioemocionales de este alumnado, en concreto, su autoconcepto dañado, y se ha conseguido innovar con un modelo pedagógico que ha resultado transformador para ellos.

De todas formas, este estudio es consciente de su principal limitación: el tamaño de la muestra con la que ha trabajado. Dado que, aún así, muestra indicios de la repercusión positiva que el desarrollo de los factores socioemocionales tiene en el rendimiento académico, abre las puertas a que futuros trabajos de investigación sigan ahondando en esta cuestión. Asimismo, los resultados, limitados pero claros, sugieren que el sistema educativo debería considerar seriamente la relación entre los factores socioemocionales y el rendimiento escolar y no conformarse con introducir la educación emocional como un elemento transversal en el sistema educativo. Debería imitar a países como Australia, Estados Unidos, México o Chile y situar la educación emocional en el currículo educativo, así como fomentar los modelos pedagógicos que trabajan explícitamente las emociones.

Y es que la tasa de fracaso escolar en España es tan alarmantemente elevada que exige la búsqueda de soluciones. Trabajos como este aluden a que una de las causas reside en la falta de habilidades socioemocionales por parte del alumnado. Por lo tanto, no se debería seguir incidiendo exclusivamente en los refuerzos cognitivos, sino favorecer el bienestar emocional de los estudiantes y trabajar para que tengan un autoconcepto académico positivo, de lo contrario es improbable que rindan con éxito. Así, este trabajo insiste en la urgencia de introducir la educación emocional, concretamente el desarrollo de las competencias socioemocionales, en el sistema educativo y desea animar al profesorado a que lleve a cabo

prácticas que lleguen al alumnado, que cambien al alumnado. Prácticas transformadoras porque la educación debe ser así: transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

Ambròs, A. (2019). *Cine, transmedia y educación: Relatos en pantalla*.

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., y Norman, M. K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. John Wiley & Sons.

Araujo, J. C. (2019). El componente social. Un indicador del trabajo colaborativo online. *EDMETIC*, 8(1), 171-200.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass.

Bezemer, J., y Kress, G. (2015). *Multimodality, Learning and Communication: A social semiotic frame*. Routledge.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 54, 95-114.

Bisquerra, R. (2007). LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES (EMOTIONAL COMPETENCES). *Educación XX*, 22.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16, Article 16.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Bravo, D. (1999). ¿Imagen positiva vs. Imagen negativa?: Pragmática socio-cultural y componentes de face. *Oralia: Análisis del discurso oral*, 2, 155-184.

Bravo, D. (2005). *Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la «cortesía comunicativa»*.

Bravo, D. (2017). Cortesía en español: Negociación de face e identidad en discursos académicos. *Texts in Process*, 3(1), 49-127.

Brown, P., Levinson, S. C., y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D., Sanjuan, M. L., y Pinyol, G. S. (1994). *Enseñar lengua*.

Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*—Carlos Castilla del Pino / Planeta de Libros. Tusquets Editores S.A.

Castro, A. D. (2013). *Comunicación oral. Técnicas y estrategias*. Universidad del Norte.

Colognesi, S., y Dolz, J. (2017). *Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire*.

Dolz, J., y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), 497.

Dolz, J., y Lacelle, N. (2017). L'innovation en didactique: De la conception à l'évaluation des dispositifs. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 5-9.

Dolz, J., Noverraz, M., y Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.: Vol. Vol. 1: 1ère, 2e*. De Boeck.

Dolz, J., y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*.

Dupont, P., y Dolz, J. (2020). *LES GENRES ORAUX : QUELS DISPOSITIFS POUR APPRENDRE ?* 12.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press.

Escobar, M., y Román, H. (2011). Presentation of self in cyberspace: An analysis of self-definitions in blogs and social networks. *International Journal of Social Psychology*, 26(2), 207-222.

Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179.

Fonseca, M. D. S. (2005). *Comunicacion Oral; Fundamentos y práctica estratégica*. Pearson Educación.

García Cabrero, B. (2020). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: Aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), Article 6.

García, R., Tirado, R., y Hernando, Á. (2018). Redes sociales y estudiantes: Motivos de uso y gratificaciones. Evidencias para el aprendizaje. *Aula Abierta*, 47(3), 291-298.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (p. 313 p.). Paidós.

Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.

Goffman, E. (1922-1982). (1959). *The Presentation of self in everyday life* (p. XII, 259 p.). Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1922-1982). (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior* (p. 270 p.). Anchor Books.

Goleman, D. (1946-). (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (p. XIV, 352 p.). Bloomsbury.

Haugh, M. (2013). Disentangling face, facework and im/ politeness. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 1(1), 46-73.

Jackson, C. K., Porter, S. C., Easton, J. Q., Blanchard, A., y Kiguel, S. (2020). School Effects on Socioemotional Development, School-Based Arrests, and Educational Attainment. *American Economic Review: Insights*, 2(4), 491-508.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267.

Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.

Kalantzis, M., y Cope, W. (2009). A Grammar of Multimodality. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 16(2), 361-426.

Kress. (2009). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.

Kress, y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.

Lechner, C. M., Anger, S., y Rammstedt, B. (2019). Socio-emotional skills in education and beyond: Recent evidence and future research avenues. *Research Handbook on the Sociology of Education, Research handbook on the sociology of education*, 427-453.

Marín, V., y Cabero, J. (2019). *Las redes sociales en educación: Desde la innovación a la investigación educativa*.

Marsh, Byrne, y Shavelson. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. - PsycNET. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.

Martínez, A. M., Navarra, y Departamento de Educación. (2007). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*.

Mills, K., Unsworth, L., y Stone, B. (2020). *Developing the Multimodal Language of Emotions of Low SES Primary Students: Research Report*. Australian Catholic University.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.

Olabuénaga, R. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa. *Teoría y Práctica de La Investigación Cualitativa*, 0-0.

Orihuela, J. L. (2008). *Internet: La hora de las redes sociales*. 6.

Ortega, M. del C. O. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud/Emotional education and its implications for health. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.

Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.

Ridao, S. (2019). El legado de Erving Goffman en el ámbito de la pragmática. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 83, 15.

Ruíz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos?: Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Grao.

Ruíz-Aranda, D., Salguero, J. M., Cabello, R., Palomera, R., y -Berrocal, P. F. (2012). Can an Emotional Intelligence Program Improve Adolescents' Psychosocial Adjustment? Results from the Intemo Project. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(8), 1373-1379.

Serrano-Puche, J. (2012). *La presentación de la persona en las redes sociales: Una aproximación desde la obra de Erving Goffman*. 18.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.

Shuman, V., y Scherer, K. R. (2014). Concepts and structures of emotions. En *International handbook of emotions in education* (pp. 13-35). Routledge/Taylor & Francis Group.

Solano, C. F. (2020). Competencias semióticas para la alfabetización multimodal en la asignatura de español de secundaria en Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 162-185.

Stornaiuolo, A., Hull, G., y Hall, M. (2017). Cosmopolitan Practices, Networks, and Flows of Literacies. En *Handbook of Writing, Literacies, and Education in Digital Cultures* (1.^a ed., pp. 13-12). Routledge.

Vilà, M., y Castellà, J. M. (2014). *10 Ideas Clave. Enseñar la competencia oral en clase*. Graó.

Vilà, M. V., Tarruell, M. G., Sangrà, J. P., Gómez, C. B., Lidon, J. M. C., y Alavedra, A. C. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Grao.

Wolff, F., Nagy, N., Helm, F., y Möller, J. (2018). Testing the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept with open self-concept reports. *Learning and Instruction*, 55, 58-66.

ANEXOS

Anexo 1

Rúbrica empleada para evaluar los vídeos del pretest y del postest

PLANIFICACIÓN						
Aspectos a observar		CATEGORÍA	4	3	2	1
Planificación		Guion	Se aprecia que el vídeo ha sido muy bien planificado en todos sus aspectos.	Se aprecia que la mayoría de los aspectos del vídeo han sido planificados.	Se percibe que solo algunos aspectos del vídeo han sido planificados.	Se percibe que el vídeo se ha realizado de manera espontánea con poco o nula planificación.
TEXTUALIZACIÓN						
Aspectos a observar		CATEGORÍA	4	3	2	1
Competencia sociolingüística y pragmática		Contexto y finalidad	Tiene en cuenta los siguientes aspectos de la situación discursiva: contexto, finalidad y destinatario.	Tiene en cuenta al menos dos de los siguientes aspectos de la situación discursiva: contexto, finalidad y destinatario.	Solo tiene en cuenta uno de los siguientes aspectos de la situación discursiva: contexto, finalidad y destinatario.	No tiene en cuenta ningún aspecto de la situación discursiva.
		Actitud física	En todo momento su postura corporal se adecúa a la situación comunicativa.	La mayoría de las veces su postura corporal se adecúa a la situación comunicativa.	Solo a veces su postura corporal se adecúa a la situación comunicativa.	Su postura corporal es inapropiada para la situación comunicativa.
Competencia gramatical y textual	Semántica	Tema	Todas las ideas que se exponen responden al tema y están muy bien explicadas.	Las ideas que se exponen responden al tema, pero alguna no está explicada o no está explicada correctamente.	Algunas de las ideas que se exponen responden al tema y otras se desvían del mismo. Varias se quedan sin explicar o no están explicadas correctamente.	Las ideas que se exponen no responden al tema.
		Claridad y cohesión	Todas las ideas se exponen de manera clara, ordenada y están cohesionadas entre sí.	La mayoría de las ideas se exponen de manera clara y ordenada, y casi siempre están cohesionadas.	Algunas ideas se exponen de manera clara y ordenada y otras no. Falta cohesión entre ellas.	Las ideas se exponen de manera poco clara, poco ordenada y falta cohesión entre ellas.
		Léxico	Durante todo el vídeo emplea un vocabulario rico y	En general emplea un vocabulario rico y	Emplea un vocabulario un poco limitado con	Emplea un vocabulario limitado y

			variado con el que consigue expresar y matizar sus ideas.	variado con el que consigue expresar sus ideas.	el que no siempre consigue expresar sus ideas.	repetitivo con el que no consigue expresar sus ideas. Además abusa de las muletillas.
	Morfológica sintáctica	Estructura de la oración	Todas las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.	Las oraciones están bien construidas, pero tienen una estructura similar.	Algunas de las oraciones están bien construidas y otras no. Además tienen una estructura similar.	A las oraciones les falta estructura, algunas están inacabadas o parecen no tener sentido.
		Conectores	Utiliza conectores diversos para relacionar las oraciones.	Utiliza conectores para relacionar las oraciones, aunque tiende a repetir los mismos.	Utiliza pocos conectores para relacionar las oraciones y tiende a repetir los mismos.	No utiliza conectores para relacionar las oraciones.
	Fónica	Volumen	El volumen es lo suficientemente alto y es posible escuchar toda la presentación sin hacer ningún esfuerzo.	El volumen es lo suficientemente alto y es posible escuchar gran parte de la presentación sin hacer ningún esfuerzo.	El volumen no es lo suficientemente alto y hace falta hacer un esfuerzo para poder escuchar la presentación.	El volumen es tan débil que no es posible escuchar la presentación.
		Velocidad y vocalización	Habla a una velocidad adecuada, clara y distintivamente durante todo el tiempo.	Se acelera o no habla clara y distintivamente en momentos puntuales.	Se acelera o no habla clara y distintivamente durante gran parte del tiempo.	Se acelera mucho o habla entre dientes por lo que no se le puede entender.
		Entonación	El tono utilizado transmite siempre sentimiento y emoción.	El tono utilizado transmite muchas veces sentimiento y emoción.	El tono utilizado transmite pocas veces sentimiento y emoción.	El tono utilizado no transmite sentimiento ni emoción.
	Aspectos no verbales	Gestos, expresión facial y mirada	Continuamente, sus gestos, expresión facial y mirada refuerzan el mensaje del vídeo.	La mayoría de las veces sus gestos, expresión facial y mirada refuerzan el mensaje del vídeo.	Pocas veces sus gestos y expresión facial refuerzan el mensaje del vídeo. Tiende a no mirar a la cámara.	No hace uso de los gestos. Tampoco transmite ninguna emoción a través del rostro. No mira a la cámara.
	Alfabetización multimodal	Espacio - fondo de la grabación	El fondo es muy adecuado al contenido del vídeo.	El fondo es adecuado al contenido del vídeo.	El fondo no es muy adecuado al contenido del vídeo.	El fondo no es adecuado al contenido del vídeo. Y/o hay elementos visuales y/o ruidos que distraen al

					espectador.
	Tipo de plano	Utiliza más de un plano en función de lo que quiere transmitir en cada momento.	Solo utiliza un plano, pero este es acorde al mensaje del vídeo.	Utiliza un plano que no es el más acorde al mensaje del vídeo.	Utiliza un plano que no es acorde al mensaje del vídeo.
	Iluminación	La estancia y el protagonista del vídeo están bien iluminados, pero además, la iluminación aporta un valor añadido al mensaje del vídeo.	La estancia y el protagonista del vídeo están bien iluminados.	La estancia y el protagonista del vídeo no están muy bien iluminados. Hay alguna sombra que distrae o una contraluz que hace que el protagonista aparezca un poco oscuro.	La estancia y el protagonista del vídeo están mal iluminados. Hay muchas sombras que distraen o una contraluz tan fuerte que hace que el protagonista aparezca prácticamente oscuro.
	Imágenes	Las imágenes aportan un valor añadido al mensaje del vídeo.	Algunas imágenes aportan un valor añadido y otras reproducen el texto.	Las imágenes reproducen el texto por lo que no aportan un valor añadido.	Las imágenes distraen, son inapropiadas o no han sido usadas.
	Música	En todo momento la música provoca una respuesta emocional que refuerza el mensaje del vídeo.	En algunos momentos la música provoca una respuesta emocional.	La música está bien y no distrae, pero no provoca una respuesta emocional.	La música distrae, es inapropiada o no ha sido usada.
	Ritmo	El ritmo del vídeo es adecuado y ayuda al espectador a involucrarse.	El ritmo del vídeo es adecuado.	En ocasiones el ritmo el vídeo es adecuado y en otras se sucede demasiado rápido o demasiado despacio.	El ritmo del vídeo no es adecuado, se sucede demasiado rápido o demasiado despacio.
	Interse-miosis	Todos los recursos empleados están enfocados a conseguir un mismo efecto en el espectador.	La mayoría de los recursos empleados están enfocados a conseguir un mismo efecto en el espectador.	Algunos de los recursos empleados están enfocados a conseguir un mismo efecto en el espectador.	Los recursos empleados no persiguen conseguir un mismo efecto en el espectador.
Competencia digital	Calidad de la grabación	No hay ninguna distorsión ni de sonido ni de imagen.	Hay alguna distorsión leve de sonido y/o de imagen que puntualmente podría llegar a	Hay alguna distorsión de sonido y/o de imagen que interrumpen el correcto visionado	Hay distorsiones de sonido y/o de imagen que impiden el correcto visionado del vídeo.

			distraer al espectador.	del vídeo.	
	Manejo del software	Demuestra un manejo avanzado del <i>software</i> para la edición del vídeo.	Demuestra un manejo básico del <i>software</i> para la edición del vídeo.	Demuestra alguna dificultad en el manejo del <i>software</i> para la edición del vídeo.	No sabe manejar el <i>software</i> para la edición del vídeo o no ha querido utilizarlo.
	Posproducción	Se aprecia un trabajo de posproducción muy elaborado.	Se aprecia un trabajo de posproducción correcto.	Se aprecia poco trabajo de posproducción.	No se aprecia trabajo de posproducción.
REVISIÓN					
Aspectos a observar	CATEGORÍA	4	3	2	1
Monitorización	Corrección	Ha incorporado todas las correcciones recibidas demostrando un gran esfuerzo por mejorar la versión final.	Ha incorporado la mayoría de las correcciones recibidas demostrando un esfuerzo por mejorar la versión final.	Solo ha incorporado algunas de las correcciones recibidas y no ha demostrado mucho esfuerzo por mejorar la versión final.	No ha incorporado las correcciones recibidas ni ha demostrado ningún esfuerzo por mejorar la versión final.
EN CONJUNTO					
Aspectos a observar	CATEGORÍA	4	3	2	1
Actitud	Motivación	Ha cuidado todas las fases del proceso y puesto mucho interés y empeño en el producto final.	Ha cuidado la mayoría de las fases del proceso y puesto interés y empeño en el producto final.	Ha cuidado algunas de las fases del proceso y ha descuidado otras. Ha mostrado poco interés y empeño en el producto final.	Ha descuidado todas las fases del proceso y no ha puesto interés ni empeño en el producto final.
Competencia estratégica	Logros	Ha conseguido el propósito de esta producción oral en su totalidad.	Ha conseguido el propósito de esta producción oral en general.	Ha conseguido el propósito de esta producción oral en parte.	No ha conseguido el propósito de esta producción oral.

Anexo 2

Deconstrucción del vídeo modélico

DECONSTRUCCIÓN VÍDEO							
Frame	Texto oral	Representación visual	Postura Gestos, Expresión, Mirada	Texto escrito	Imágenes	Sonido Música	Imaginación
0:07	-	Fondo negro sobre el que se escribe en blanco un nombre	-	El nombre del autor	-	-	*Un título sería evocador, nos haría pensar en el tema del vídeo.
0:13	No sé quién eres.	Plano general: adolescente, de cuerpo entero, en un escenario. Solo él está iluminado. Aparecen chiribitas.	De pie, erguido. Acompaña el "no sé de negación de cabeza y de gesto de los brazos. Mirada a la cámara.	-	-	Empieza a sonar una música de piano. Transmite paz, ánimo, confianza, magia, que todo es posible, que yo puedo.	Soy un desconocido para él.
0:14	No sé cuál es tu nombre.	Plano medio: Se ve al adolescente de cintura para arriba.	El "no sé" va acompañado de un gesto de los brazos. Mirada a la cámara.	-	-		
0:15	No sé cuál es tu nombre.	Plano medio: Se ve al adolescente de cintura para arriba.	El "no sé" va acompañado de un gesto de los brazos. Mirada a la cámara.	-	-		
0:23	Pero hay una cosa que sí sé.	Plano medio.	Sonríe, transmite complicidad.	-	-		Si lo sabe es porque es algo que todos tenemos en común.
0:25	Es posible.	Plano general. Chiribitas verdes.	Lo dice con seguridad, se lo cree. Mirada a la cámara.	"Es posible" aparece escrito porque es importante.	-		Tengo la posibilidad, la oportunidad
0:31	Nunca es tarde para empezar.	Primer plano.	Niega con la cabeza. Lo dice serio y con convicción. Mirada a la cámara.	"Nunca es tarde para empezar".	-		Tengo toda la vida por delante. Puedo plantearme sueños y pelear por alcanzarlos.
0:40	Lo importante es que tú creas en ti.	Plano medio.	Lo dice serio y con convicción. Mirada a la	"Lo importante es que tú creas en ti"	-		Depende de mí y de nadie más. Está en mis manos.

			cámara. Cuando dice: "tú", nos señala.				No me voy a hundir por lo que digan los demás.
0:44	Me da risa porque si yo te contara cuántas personas me han hecho creer que no puedo.	Plano medio.	Sonríe, busca complicidad porque nos confiesa algo personal.	-	-		Empatía, pienso en cuántas veces me han hecho creer que no puedo.
0:56	¿Quieres ser futbolista?	Plano general.	Acompaña la orden con un gesto del brazo	-	Futbolista.		Yo empiezo a imaginar lo que quiero, a visualizar mi sueño. Se me despiertan las gananas de ir a por él.
1:00	¿Quieres bailar?	-	-	-	Bailarín.		
1:13	¿Sabes qué pasa?	Plano general. Chiribitas rojas.	Refleja angustia. Usa los brazos.	-	-		Me estremezo ante la posibilidad de dejar pasar el tren.
1:23	Por estar durmiendo siestas.	Plano medio.	Se ríe, mira a la cámara. Usa los brazos.	-	-		Las veces en las que yo he perdido el tiempo. Nunca más.
1:28 - 1:40	Este cuerpo no es para mil años.	-	-	-	Imágenes de gente que exprime la vida.		Me contagio de esas ganas de vivir.
1:42	Llegué lo más alto que pude.	Primer plano.	No mira a la cámara, sino al más allá porque dice algo profundo.	-	-		Quiero verme en esa situación. Cuando sea mayor quiero mirar atrás y tener la seguridad de que he vivido la vida.
1:46	Estoy satisfecho.	-	Relajado, en paz consigo mismo porque ha hecho lo que tenía que hacer: perseguir su sueño. Mira a la cámara. Refuerza ese estar en paz con un gesto de brazos.	"Estoy satisfecho"	-		Cuando sea mayor quiero sentir esa paz.
1:50 - 1:59	Quiero que tu vida sea	-	-	-	Imágenes de personas		Quiero reír, ilusionarme,

	algo divertido.				haciendo lo que les gusta: cocinar, pintar, correr, escalar...		vivir, hacer cosas grandes.
2:02	Juego	-	Asiente, porque acepta jugar. Sonríe. Mirada traviesa	-	-		-
2:18	Cuando llegues a la meta va a ser que todo lo que pasaste haya valido la pena.	-	Lo dice con seguridad, con convicción. Quiere que le creamos. Mirada seria a la cámara.	-	-		Satisfacción de haber superado los obstáculos.
2:21 - 2:36	Es momento de ponerte a prueba...	-	-	-	Jóvenes luchando por sus sueños.		Yo también quiero sentirme así. Si ellos pueden, yo también.
2:40	Te deseo buen viaje.	-	-	-	-		Voy a por todas.

